Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370217
Centre d'intérêt: 751

Tarrab, Elca.

L'enseignement de l'écoute, une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral / Elca Tarrab. -- Montréal : Université de Montréal, P.P.M.F. primaire, 1982.
89 f. ; 28 cm. -- (Le Français à l'école primaire. Perfectionnement des maîtres ; 1)

Bibliogr.: f. [85]-89.

ISBN 2-920156-07-1

Cote Dewey: 372.6'044/T192e Cote LC: LB/1572

Descripteur(s): *Expression orale *Français (Langue) *Didactique *Communication verbale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Ecoute

Cet ouvrage, qui présente les fondements d'une didactique de l'écoute, est d'abord destiné aux enseignants qui ont tendance à favoriser l'aspect production, en communication orale, au détriment de l'aspect réception. Les aspects suivants sont abordés: 1. la contradiction entre la prépondérance de l'écoute dans la vie scolaire et l'inexistence d'une didactique de l'écoute au primaire; 2. la nature de l'écoute, qui implique un processus mental complexe; 3. une description de quelques recherches effectuées aux Etats-Unis; 4. les facteurs qui affectent la qualité de l'écoute, facteurs reliés à l'auditeur, au locuteur et à l'environnement; 5. la proposition d'une didactique de l'écoute considérée comme outil d'apprentissage, moyen d'action, prise de conscience et de réflexion.

L'écoute est le fruit d'un processus cognitif suffisamment complexe pour mériter qu'on lui accorde une attention particulière et nécessiter une intervention pédagogique soigneusement planifiée. Une fois les enseignants conscients de ce fait, ils ne devraient plus continuer à y être indifférents et à négliger cet aspect fondamental de la communication orale. En fait, il faudrait commencer à songer très sérieusement à intégrer l'enseignement de l'écoute à celui des autres matières scolaires.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370217

L'enseignement de l'écoute : une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral

Elca Tarrab

Perfectionnement des maîtres
Numero 1

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
P.P.M.F. primaire

E D U Q 8370217

LE FRANÇAIS A L'ÉCOLE PRIMAIRE
SÉRIE: PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES
NUMÉRO 1

L'ENSEIGNEMENT DE L' ÉCOUTE: UNE LACUNE À COMBLER DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

ELCA TARRAB

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DES MAÎTRES DE FRANÇAIS AU PRIMAIRE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
1982

Cette recherche a été réalisée grâce à
une subvention octroyée par le Ministère
de l'éducation du Québec au Programme
de perfectionnement des maîtres de français
au primaire (P.P.M.F.) de l'Université
de Montréal.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-07-1

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des
maîtres de français au primaire, Université de Montréal,
1982.

Responsable du Centre de diffusion: Rolande M. Lamarche

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 4

CHAPITRE

I. UN PARADOXE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS 6

1. Prépondérance de l'écoute dans la vie scolaire et extrascolaire 7

2. Inexistence d'une didactique de l'écoute à l'élémentaire 10

II. LA NATURE DE L'ECOUTE 16

1. Ecouter, c'est plus qu'entendre 17

1.1 Entendre 17

1.2 Ecouter 18

2. Les différentes composantes de l'écoute 21

2.1 La perception auditive 21

2.2 La compréhension auditive 23

2.2.1 Ambiguïté sémantique 23

A. Faiblesse des études scientifiques sur le sens 24

B. Raisons de ces faiblesses .. 26

2.2.2 Qu'est-ce que comprendre? 30

2.2.3 Rôle du contexte dans la compréhension 32

2.3 L'évaluation ou l'écoute critique 36

III. LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECOUTE 41

1. Les recherches descriptives 43

2. Les recherches expérimentales 44

IV. LES FACTEURS QUI AFFECTENT LA QUALITE DE L'ECOUTE 54

1. Des facteurs nombreux et de divers ordres.. 55

2. Le système neuro-physiologique 57

2.1 L'appareil auditif 57

2.1.1 L'oreille externe 58

2.1.2 L'oreille moyenne 58

2.1.3 L'oreille interne 59

2.2 L'organe de la vue 60

2.3 La peau 60

2.4 L'attitude du corps 61

3. Les bruits internes 61

4. Les bruits extérieurs 62

5. La relation entre les interlocuteurs 63

6. L'attention 64

7. La motivation 66

7.1 La motivation négative 67

7.2 La motivation positive 68

8. L'intelligence 69

9. L'âge 70

10. L'entraînement spécifique à l'écoute 72

V. EN QUOI POURRAIT CONSISTER UN ENSEIGNEMENT DE L'ECOUTE? 74

1. L'écoute en tant qu'outil d'apprentissage . 75

2. L'écoute en tant que moyen d'action 76

3. L'écoute comme prise de conscience et de réflexion 79

CONCLUSION 83

BIBLIOGRAPHIE 85

INTRODUCTION

Les trente dernières années ont vu croître dans les universités américaines l'intérêt pour l'écoute qui est un des aspects les plus fondamentaux de la communication et dont l'acquisition ne saurait être assurée uniquement grâce à l'expérience personnelle ou à la maturation. Cependant, les recherches qui en ont résulté sont restées confinées dans des ouvrages ultra spécialisés, peu accessibles aux enseignants qui auraient pourtant dû en être les premiers bénéficiaires. Rien d'étonnant donc que la pédagogie de l'écoute soit encore ignorée au Québec, tant dans la formation des enseignants que dans l'enseignement au primaire et au secondaire. Pourtant cet enseignement présente un défi des plus intéressants pour l'éducateur.

Cet ouvrage s'adresse aux enseignants de la communication orale qui ont tendance à favoriser l'aspect production et à ignorer l'aspect réception.

Le premier chapitre fait ressortir la contradiction qui existe entre la place qu'occupe l'écoute dans la vie scolaire et extrascolaire et le peu d'attention qui lui est accordée dans la grille horaire de la classe.

Le deuxième chapitre tente de faire comprendre la nature de l'écoute. Celle-ci, une fois dépassée la compréhension immédiate et littérale d'un énoncé, peut impliquer un processus mental d'une extrême complexité et faire appel à de nombreuses activités d'ordre intellectuel. Ce dont peu d'enseignants sont conscients, car l'acte d'écouter étant une activité de l'esprit, il leur est inaccessible en tant que tel.

Le troisième chapitre est consacré à la description de quelques recherches effectuées aux Etats-Unis et dont les résultats ne laissent plus de doute quant aux effets bénéfiques d'un enseignement de l'écoute sur le développement de celle-ci, et ce, dès la première année du primaire.

Le quatrième chapitre présente les facteurs qui affectent la qualité de l'écoute et qui peuvent aussi bien être reliés à l'auditeur, au locuteur qu'à l'environnement.

Et enfin, le dernier chapitre propose une didactique de l'écoute qui considère celle-ci comme un outil d'apprentissage, comme un moyen d'action et comme prise de conscience et de réflexion.

L'ouvrage, dans son ensemble, traite des fondements d'une didactique de l'écoute dont une mise en application possible dans la salle de classe sera présentée dans un prochain ouvrage d'ordre essentiellement pratique.

CHAPITRE PREMIER
UN PARADOXE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

1. Prépondérance de l'écoute dans la vie scolaire et extra-scolaire

Le développement de la communication orale à l'école a surtout été étudié en tant que processus d'expression et la majorité des recherches sur l'oral ont été orientées dans cette direction. Bien que la communication soit toujours définie par ses deux moments, le moment de l'émission d'une part et le moment de réception d'autre part, la proportion des recherches qui portent sur l'auditeur, est minime par rapport à celles qui portent sur le locuteur ou sur le lecteur. Dès 1961, Nichols[1] a noté que seules trois recherches scientifiques expérimentales avaient été publiées dans le domaine de l'écoute, alors que déjà plus de 3000 études scientifiques portaient sur le domaine parallèle: la compréhension du texte écrit.

En effet, la compréhension du langage parlé a été très peu étudiée par des méthodes précises et expérimentales.

> Research in Listening is scarce, often confounded, and employs varied definitions, explanatory fictions hypothetical constructs, with under developped measurement.[2]

Après avoir examiné un grand nombre de publications, il est surprenant de voir la rareté des travaux expérimentaux sur cette question. Les quelques études qui ont été

---

1. Ralph G. Nichols (1961), "Do We Know How to Listen? Practical Helps in a Modern Age". The Speech Teacher, no. 10, March, pp. 120-124.

2. Sara Lundsteen (1969), "Critical Listening and Thinking: a Recommended Goal for Future Research". Journal of Research and Development in Education, vol. 3, no. 1, p. 119.

faites dans ce domaine, sont, pour la plupart, d'origine américaine. Il y a là, un vaste domaine inexploré au Québec mais dont la nécessité s'impose. En effet, les deux aspects du langage, l'expression et la compréhension du contenu exprimé, sont deux aspects corrélatifs et s'influencent l'un l'autre. Depuis 1953, à l'Université d'Indiana, lors d'une des premières confrontations entre psychologues et linguistes, la relation entre le code et les interlocuteurs, la dépendance de l'état du message du processus du codage et du décodage ont été mis en relief.

> Le caractère bipolaire du langage exige au fond - puisqu'il est déterminé par une nécessité sociale - que l'expression soit intelligible pour les récepteurs et que la compréhension soit adaptée à la manière de s'exprimer de l'émetteur.[1]

Par ailleurs, le temps consacré à l'écoute est aussi important dans la vie extra-scolaire que dans le cadre scolaire.

Que ce soit au sein de la vie familiale, dans le milieu communautaire, dans le milieu des affaires ou dans les relations publiques, qu'on soit seul, à deux, en petit groupe ou dans une foule, la place de l'écoute est prépondérante:

> Dans la cour, dans la rue, sur le terrain de sports, l'audio-oral règne sans partage. A la maison, le moulin à paroles de la télévision ronge et délabre la conversation familiale, qui, elle-même, quand elle survit, reproduit les échos et les clichés de la parole collective. De quoi parle-t-on? De ce qu'on vient d'entendre.[2]

---

1. Tatiana Slama-Cazacu (1961), Langage et contexte, Mouton et Co., The Netherlands, p. 131.

2. Henri Mitterand (1978), "Pour une pédagogie de l'écoute", Nouvelle revue pédagogique, février, no 5, p. 4.

L'essentiel des messages que reçoivent de nos jours aussi bien l'adulte que l'enfant leur parvient par la voie auditive ou audio-visuelle.

En terme de pourcentage, Donoghue[1] donne des chiffres qui sont suffisamment éloquents par eux-mêmes: près de la moitié de la journée de travail d'un adulte moyen passe à écouter. En 1975, approximativement 70% des gens habitent des secteurs non ruraux, faisant des rapports de personne à personne le symbole de la vie moderne et où la plus grande partie de l'information est transmise par l'écoute. Selon le recensement de 1970 aux Etats-Unis, chaque adulte de ce pays a plus d'une radio à lui et, dans 96% des foyers, on se sert d'un ou de plusieurs appareils de télévision, ce qui amène Donoghue à écrire que l'écoute constitue dans la société d'aujourd'hui une des activités de loisir qui s'accroît le plus et qui est la plus populaire.

Dans le cadre scolaire, selon Wilt[2] qui fit en 1950, une étude sur le temps consacré à l'écoute par les enfants à l'école primaire, on attend de ces derniers, qu'ils écoutent pendant 57,5% du temps passé en classe.

Aujourd'hui, le temps passé à écouter continue à occuper une part très importante dans la vie scolaire. En effet, les enfants écoutent:

- le professeur parler, expliquer toutes les matières scolaires, lire, poser des questions

---

1. M.R. Donoghue (1975), The Child and the English Language Arts, Brown, Dubuque IOWA, p. 201.

2. Miriam Wilt (1950), "A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education", Journal of Educational Research, April, no. 43.

- d'autres enfants parler, lire, discuter entre eux
- des annonces dans l'intercom
- la radio
- des films
- la télévision
- des enregistrements magnétiques
- des enregistrements magnétoscopiques
- etc.

Cependant, on ne sait pas si les enfants sont suffisamment outillés pour manipuler l'information de façon à la conserver et à l'utiliser car l'enseignement de l'écoute est loin d'être assuré au primaire, celle-ci ne faisant pas partie de ce que les Américains appellent les trois "R", Reading, (W) Riting, (A) Rithmétic, considérés comme les bases de l'apprentissage intellectuel.

2. Inexistence d'une didactique de l'écoute à l'élémentaire

L'enseignement du français valorise la lecture et l'écrit et depuis quelques années, fait une place à l'expression orale. Quant à la pédagogie de l'écoute active tout reste à faire pour la promouvoir. André Paré[1] se demande pourquoi à l'école on développe surtout chez les enfants la capacité de reproduire ce qui a été entendu, c'est-à-dire les mécanismes de l'écoute qui sont les moins créateurs et les plus passifs.

---

1. André Paré (1977), Créativité et pédagogie ouverte, Les éditions NHP, p. 278.

A. Conquet, lui aussi, déplore la négligence de l'école, quand il s'agit d'enseigner à écouter

> Nous écrivons et nous lisons, sans doute, mieux que nos ancêtres, nous savons écouter beaucoup moins bien, de ce fait. On nous apprend à l'école à lire, à écrire, à parler (?), jamais à écouter. Or voici que dans ce monde de tensions qui est le nôtre, mais qui dans le même temps devient un monde de colloques, de rencontres, d'échanges, pour tout dire de dialogue, il redevient plus que nécessaire de savoir écouter. Il serait temps de s'en préoccuper.[1]

Tous ceux qui se sont penchés sur la question sont d'accord avec Conquet et Paré pour affirmer que le développement de l'écoute est laissé au hasard des circonstances fortuites. Dans certains cas, on continue à croire bien naïvement que pour bien écouter, il suffit de fermer la bouche, d'ouvrir grandes les oreilles et surtout de se tenir bien tranquille. On va même jusqu'à assimiler l'écoute à une forme d'obéissance. Ce qui amène Sara Lundsteen[2] à écrire que non seulement l'enfant ne développe pas ses capacités d'écoute à l'école, mais au contraire, celle-ci semble être une entrave à leur développement.

Burns, Broman et Lowe[3] vont dans le même sens en affirmant que les mauvaises habitudes en écoute prises en

---

1. André Conquet (1973), Savoir écouter, secret d'efficacité, Le Centurion, Sciences humaines, Moyenne France, p. 14.

2. Sara Lundsteen (1969), op. cit., p. 119.

3. P.C. Burns, B.L. Broman and A.L. Lowe (1971), The Language Arts in Childhood Education, Rand McNally, Chicago (2nd ed. rev.), p. 83.

classe sont le frein le plus sûr à la compréhension et à la communication entre l'enfant et le professeur. De plus, l'écoute étant à la base d'un très grand nombre d'apprentissages, l'élève est sérieusement handicapé pour bien apprendre dans le futur.

Mais pourquoi l'école fait-elle si peu de considération à l'enseignement de l'écoute? Pourquoi encore aujourd'hui, celui-ci en est-il exclu ou ignoré?

Burns et al[1] écrivent que certains professeurs pensent que l'écoute se développe naturellement et ne demande aucune intervention extérieure. Ils considèrent que si le programme d'enseignement habituel fournit des expériences et des situations qui conviennent à l'apprentissage de l'écoute, celui-ci se fait automatiquement et spontanément.

Sara Lundsteen qui a fait plusieurs études sur l'écoute énumère un certain nombre d'autres raisons:

- les professeurs n'ont jamais reçu dans leur enfance un enseignement de l'écoute
- la journée d'école est courte
- le programme scolaire est chargé
- le nombre d'enfants assignés à chaque professeur est souvent élevé
- les professeurs sont aux prises avec la matériel pédagogique qui néglige l'écoute quand, tout simplement il ne l'ignore pas; en effet, moins de un pour cent du contenu des manuels scolaires est consacré à l'enseignement de l'écoute.

---

1. P.C. Burns, B.L. Broman, A.L. Lowe (1971), op. cit., p. 86.

Pour Greene et Petty[1], même parmi les professeurs qui sont conscients de la nécessité d'agir, de faire quelque chose à propos de l'enseignement de l'écoute, trop peu savent tirer profit des occasions qui s'offrent chaque jour à un tel enseignement et trop peu vont au-delà de la simple exigence du silence et de l'attention. Il reste parmi eux une confusion en ce qui concerne les objectifs et l'importance globale du programme d'écoute ainsi qu'en ce qui concerne les rapports entre l'écoute et les autres matières.

On aurait pu espérer que le programme de français de l'école primaire, dont l'implantation se poursuit dans tout le Québec, allait donner la place qui lui convient à l'enseignement de l'écoute, dans le chapitre consacré à l'apprentissage de la communication orale. Malheureusement, il n'en est rien. Ce chapitre est essentiellement centré sur le locuteur qui est amené tout au long du primaire à développer son habileté à "choisir et organiser le message en fonction de l'intention de communication" et à "adapter ses propos et son comportement à la réaction verbale ou non verbale de l'interlocuteur".[2] Tous les éléments d'apprentissage visés de la 1ère à la 6e année[3] sont formulés en termes de production de discours expressif, incitatif, informatif, poétique et ludique. Aucun objectif d'apprentissage n'est formulé explicitement en termes de réception du discours.

---

1. H.A. Greene and W.T. Petty (1975), Developing Language Skills in the Elementary Schools, Allyn and Bacon, Boston, p. 125.

2. Ministère de l'Education (1980), Programme d'Etudes Primaire Français, Direction des programmes services du primaire, p. 16.

3. Id. pp. 35-44, pp. 67-76, pp. 97-109, pp. 147-161, pp. 203-219, pp. 269-286.

Pourtant les lignes de force du programme laissaient sous-entendre au début du programme qu'une place équivalente serait réservée aux deux pôles de la communication orale[1].

Depuis les 20 dernières années, de plus en plus, on semble croire que la compétence en écoute n'est pas acquise uniquement grâce à l'expérience personnelle ou à la maturation. Dès 1961, Dominic Barbara[2] affirmait que bien écouter devrait s'apprendre comme s'apprennent tous les arts, la musique, la peinture, l'architecture ou l'art dramatique car l'écoute exige de la discipline, de la concentration, de la participation active, de la compréhension et de l'évaluation. Plus récemment, Gilles Bibeau et Michel Pagé traitant des fonctions langagières énumèrent un certain nombre d'activités reliées au savoir écouter qui ne sont pas normalement spontanées mais qui, pour être développées, doivent faire l'objet d'un enseignement bien planifié.[3]

Depuis les 20 dernières années, l'intérêt porté à l'enseignement de l'écoute semble recevoir l'impulsion d'un véritable mouvement dans les universités. C'est ainsi qu'en 1963, André Conquet[4] nous dit que 360 universités insistent dans leurs cours de communication autant

---

1. Id., pp. 13-14.

2. Dominic Barbara (1961), "Listening With a Modest Ear", Today's Speech, vol. 9, no. 3, p. 18.

3. Gilles Bibeau, Michel Pagé (1976), "Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle", Prospectives, octobre, p. 151.

4. André Conquet (1963), Comment Communiquer, Entreprise moderne d'édition, Paris, p. 36.

sur "écouter" que sur "lire", "parler", ou "écrire". Cependant ce dont on traite essentiellement, c'est de la théorie ou des découvertes de la recherche, mais ce qui est complètement négligé, c'est l'application pratique d'un tel contenu aux problèmes rencontrés en classe. Ce qui fait dire à Chambers[1] qu'on n'en est pas plus avancé pour autant, car une théorie de l'écoute qui n'aboutit pas à une application pratique, si séduisante soit-elle pour l'esprit, reste inutile. Effectivement, il paraît aujourd'hui de plus en plus urgent de passer de la généralisation des principes éducatifs à leur concrétisation qui pourrait consister:

- en une définition explicite des objectifs de l'enseignement de l'écoute,
- en une description d'activités reliées à chacun de ces objectifs et enfin
- en une présentation de différents types d'instruments susceptibles de vérifier si l'enseignement de l'écoute permet d'atteindre les objectifs qu'il poursuit.

Ces trois points feront l'objet d'un autre ouvrage, d'ordre plus pratique destiné à compléter cet ouvrage qui vise plutôt la compréhension de ce qu'est l'écoute, la présentation de recherches liées à l'enseignement de l'écoute, l'étude des facteurs qui en affectent la qualité et enfin une vue générale de ce que pourrait être une didactique de l'écoute.

CHAPITRE II
LA NATURE DE L'ECOUTE

1. Ecouter, c'est plus qu'entendre

L'écoute a été très longtemps considérée, dans le monde de l'enseignement, comme un état éminemment passif. Dans le meilleur des cas, on réduisait l'écoute à une attitude attentive aux sons émis. Aujourd'hui, écouter est défini en opposition à entendre. Toutes les définitions font ressortir la dualité entre "entendre" qui est un processus presque inconscient, essentiellement passif où le sujet ne fait que subir et "écouter" qui est un processus essentiellement conscient et qui nécessite la participation active de l'individu ainsi que son attention et sa concentration, le premier étant, selon Francis Vanoye[1], un acte involontaire et le deuxième un acte délibéré.

1.1 Entendre

"Entendre" est décrit comme une fonction physiologique, qui représente uniquement la perception du son: c'est le processus par lequel l'oreille transforme les sons qu'elle reçoit sous forme d'ondes. Cet "aspect physiologique, nous dit S. Lundsteen[2], comprend la sensibilité aux variations de fréquence, d'intensité et de périodicité des ondes sonores". C'est l'acuité auditive qui se réfère à la réception d'ondes sonores de différents tons émis à différents niveaux d'amplitude et qui définit le bon fonctionnement de l'appareil auditif. C'est ainsi que 15.000 à 20.000 vibrations ou cycles peuvent être reçus à la seconde. Au-delà ou en deçà de ces seuils, la perception

---

1. Francis Vanoye (1973), Expression, communication, Armand Colin, Paris, p. 159.

2. Sara Lundsteen (1971), Listening, its impact on reading and the other language arts, NCTE/ERIC, Urbana, Illinois, p. 24.

est confuse et il ne peut plus y avoir d'écoute. Pour entendre, il faut s'assurer qu'il n'y ait ni confusion ni distorsion des sons émis.

1.2 Ecouter

Quant à "écouter", tous les auteurs ne sont pas d'accord sur ce qu'il recouvre. Si l'on s'entend pour distinguer l'écoute de la simple attention et pour affirmer que c'est un acte volontaire, il n'en reste pas moins vrai que les définitions de l'écoute ne recouvrent pas toujours les mêmes notions.

Pour les uns, c'est l'ensemble de l'action qui consiste à recevoir la communication par le moyen de l'audition.

> On semble identifier l'écoute à une sorte de réception passive, de disponibilité absolue, de détente et de latence, de soumission patiente à la parole de l'autre: la cire molle dont parle le philosophe.[1]

Pour certains autres, écouter équivaut à attribuer une signification aux symboles auditifs perçus, à interpréter les sons. Donoghue[2] présente l'écoute comme un processus qui permet que le langage entendu prenne dans l'esprit la signification: "Ecouter implique que l'on apporte une attention active et consciente aux sons émis dans le but d'en tirer quelque signification".

---

1. Henri Mitterand (1978), op. cit., p. 3.
2. M.R. Donoghue (1975), op. cit., p. 203.

Poursuivant toujours dans le même sens, elle affirme, un peu plus loin, que la communication orale n'existe que si la compréhension de ce qu'on entend est assuré.

Logan et Logan[1], reprenant une définition de Jacobs, affirment que l'individu, en écoutant, entend des combinaisons de sons familiers auxquelles, grâce à son expérience, il confère un sens et desquelles en même temps il tire un sens. Cependant "tirer un sens des sons entendus" reste une définition bien limitée de l'écoute qui, tel que nous le verrons ci-dessous, est une activité extrêmement plus complexe.

C'est ainsi que Laurence Lentin[2] définit l'écoute par l'activité mentale que celle-ci suppose. D'après elle, il est impossible de donner une simple définition de l'écoute, car écouter peut, dans l'usage quotidien du langage, aussi bien consister en une simple reconnaissance d'un signal auditif, qu'être à l'origine d'un processus d'une extrême complexité. L'écoute suppose une activité mentale qui comprend presque toujours un choix. Le choix comporte la mobilisation d'une part des matériaux disponibles dans le mémoire et d'autre part:

> des possibilités de fonctionnement du langage permettant un processus de prévision, concernant non plus le discours que l'on produit soi-même, mais aussi le discours de l'autre. Cette prévision ne porte pas seulement sur les caractéristiques syntaxiques, lexicales, morphologiques, intonatives de l'énonciation verbale produite par l'autre, mais également et (ce qui est le plus prodigieux) simultanément sur la signification du discours perçu.

---

1. Logan, Logan, Paterson (1972), Creative Communication, Teaching the Language Arts, McGraw-Hill, Toronto, p. 39.

2. Laurence Lentin (1977), Du parler au lire, Interaction entre l'adulte et l'enfant, Edition ESF, Paris, p. 41.

Mettant surtout en relief une des composantes de l'écoute, à savoir la compréhension du message linguistique, L. Lentin écrit que pour comprendre, il faut mettre en mémoire un certain nombre d'éléments entendus dont le statut ne peut être éclairci que par la suite: une fois que l'auditeur aura effectué son choix parmi un éventail de prévisions, il pourra donner aux éléments qui lui auront paru obscurs une seule interprétation ou en cas d'ambiguïté, plusieurs interprétations.

L'écoute est donc, selon Lentin, une faculté qui permet de tirer, d'une suite sonore à valeur significative, aussi bien une succession de dires sans importance que la substance d'une pensée des plus complexes.

Pour d'autres auteurs, la définition de l'écoute, lorsqu'il s'agit de dépasser le stade d'un décryptage banal, n'est pas complète, si l'on s'en tient à la compréhension du sens immédiat du message. Même si dans un énoncé les mots sont choisis parmi les plus familiers, les plus concrets, même si les mots sont reconnus d'emblée par l'individu, il se peut que celui-ci n'en saisisse pas toute la portée, au cas où l'association des mots est nouvelle ou si ceux-ci sont reliés entre eux par des relations quelque peu complexes.

Ecouter, c'est, selon Gilles Bibeau et Michel Pagé[1], "suivre le raisonnement de l'interlocuteur, se placer à son point de vue, saisir ses allusions, retenir ses arguments, résumer sa pensée". C'est aussi apprécier l'effort

---

1. Gilles Bibeau, Michel Pagé (1976), op. cit., p. 151.

d'expression de l'auteur et juger de la qualité de cette dernière. Suivre le raisonnement de l'interlocuteur implique que l'enfant est capable d'associer les idées, de les sérier et de les classer. C'est ce que certains auteurs appellent écoute critique ou évaluation. Celle-ci se manifeste par l'habileté à séparer des éléments ou des parties constituantes d'une communication, de manière à éclaircir la hiérarchie relative des idées et les rapports entre les idées exprimées. Elle consiste à découvrir les relations qui lient les différents éléments du message et à rechercher les principes d'organisation d'un énoncé: c'est ainsi que induire, déduire, extrapoler, concevoir des prolongements des informations reçues, analyser, inventorier tous les paramètres d'un énoncé, les grouper, les cataloguer etc... sont quelques-unes des activités inhérentes à l'écoute critique.

L'écoute, telle que définie plus haut, est essentiellement axée sur une démarche intellectuelle plutôt que sur une mémorisation des éléments linguistiques. Les trois phases de l'écoute, à savoir, la perception des sons, la compréhension et l'évaluation se font simultanément et immédiatement, aussitôt qu'une suite de sons significatifs est perçue. La 2e partie de ce chapitre tentera de délimiter chacune de ces phases.

2. Les différentes composantes de l'écoute

2.1 La perception auditive

La perception et l'analyse auditives se réfèrent à la faculté de reconnaître les sons, de les distinguer ou de les rapprocher entre eux. L'habileté à distinguer entre les phonèmes est une habileté essentiellement acquise.

Même si l'ouïe des enfants est normale, il arrive qu'ils ne perçoivent pas distinctement tous les sons du langage articulé, c'est alors qu'ils reproduisent les sons comme ils les perçoivent et non pas nécessairement comme ils les entendent. Logan et al[1] suggèrent d'aider les enfants à percevoir et à reproduire exactement et isolément les sons qui leur causent des difficultés.

La perception auditive selon Oléron[2] comprend l'habileté qu'a l'auditeur à reconnaître qu'un mot ou qu'un énoncé fait partie de la langue qu'il pratique, à distinguer entre un mot et un son, à reconnaître quand un mot appartient à une langue inconnue. Cette capacité, peut être considérée comme "infrasémantique" car le sujet doit s'appuyer sur des critères phonétiques et non sémantiques.

Pour Henri Mitterand[3], cette habileté comprend aussi l'identification

> des "contours", des "traits segmentaux et suprasegmentaux": c'est-à-dire tout ce qui est de l'ordre du débit (lent ou pressé, régulier ou haché, etc.) de la prononciation phonématique, des sons subsidiaires (raclements de gorge, "euh" d'hésitation, toux, etc.) des accents d'intensité de l'intonation, des marques régionales et, bien entendu, de tout ce que ces traits dénotent de tout ce dont ils sont les indices: une origine géographique, une situation affective, un registre socio-stylistique.

---

1. Logan et al, op. cit. pp. 64-65.

2. Pierre Oléron (1979), L'enfant et l'acquisition du langage, PUF, Paris, pp. 73-74.

3. Henri Mitterand (1978), op. cit., p. 5.

Bien que la perception auditive soit une condition nécessaire à l'écoute, on peut affirmer sans se tromper que celle-ci ne commence qu'avec la compréhension auditive.

2.2 La compréhension auditive

2.2.1 Ambiguïté sémantique

Si la signification donnée au message par l'auditeur coïncide avec celle qui est exprimée par le locuteur, on peut dire qu'il y a compréhension auditive.

M.M. Braun-Lamesch[1] nous disent que les concepts de compréhension et de signification sont très proches dans la mesure où ils traduisent des aspects différents d'une même réalité

> L'émetteur crée le sens et le récepteur l'appréhende; ainsi la compréhension est l'activité du sujet qui saisit la signification résultant des combinaisons de mots formant un contexte.

Cette hypothèse pourrait se révéler vraie s'il existait une définition scientifiquement exacte de la signification de chaque forme d'une langue. Or dans l'état actuel des connaissances, mis à part les termes techniques, on trouve un nombre minime d'éléments univoques dans les langues et il est très rare que les linguistes puissent faire des déclarations précises sur le sens, car la majorité des énoncés donnent souvent lieu à plusieurs interprétations.

---

1. M.M. Braun-Lamesch (1972), La compréhension du langage par l'enfant, P.U.F., Paris, p. 39.

A. Faiblesse des études scientifiques sur le sens

Si l'étude de la langue a permis de décrire scientifiquement les signifiants que constituaient d'abord et peu à peu la phonologie et la syntaxe structurales, les recherches depuis 1955 sur le sens restent le point faible de la linguistique qui, au cours des trente dernières années, lui a consacré très peu de place quand elle ne l'a pas tout simplement passé sous silence. La majorité des études sur le sens reconnaissent comme le fait Claude Germain[1], que pour arriver à une interprétation correcte du message linguistique, il est nécessaire de faire appel à la situation extra-linguistique et au contexte. Il reste cependant que les théories situationnelles ne peuvent aboutir qu'à une sorte de particularisme, étant donné que la notion de situation est liée à celle de circonstance et qu'il est difficile de faire des généralisations à ce sujet. En effet, nous disent Harosh et al[2]

> Si la rupture saussurienne a été suffisante pour permettre la constitution de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe, elle n'a pas pu faire obstacle à un retour à l'empirisme en sémantique.

La construction théorique dans les deux secteurs de la phonologie et de la syntaxe a beaucoup progressé, ce qui nous permet d'avoir une idée assez claire de l'objet de ces disciplines, alors que dans le domaine de la

---

1. Claude Germain (1973), La notion de situation en linguistique, Editions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, Canada, pp. 103-139.

2. Harosh et al (1971), "Sémantique et la coupure saussurienne, langue, langage, discours", Langages, décembre, no. 24.

sémantique, les théories de la signification sont trop nombreuses, trop divergentes et aucune n'est suffisamment explicite pour indiquer clairement à quel aspect du langage elle s'adresse. Selon Georges Mounin[1],

> L'histoire nous offre une grande diversité de réponses directes, celle de Platon qui voit dans les significations des archétypes éternels, celle de John Locke qui en fait des idées mentales dont les mots seraient les signes extérieurs, celle pour qui les significations correspondent tout simplement aux réalités du monde extérieur auxquelles renvoient les mots, la réponse de Wittgenstein pour qui la signification se définit par son usage, celle des béhavioristes qui voient dans les significations les stimuli déclenchant les réponses verbales, la réponse introspective pour qui les significations sont des images mentales associées à un comportement verbal. Mais toutes des tentatives de réponses directes ont échoué.

L'application des principes structuralistes rencontre beaucoup d'obstacles, ce qui fait dire à Mounin[2] que les travaux dans cette branche donnent encore et souvent l'impression de la tour de Babel. Il est très difficile d'ordonner les faits dans le domaine du sens et on ne peut réduire le lexique à des modèles structuraux, même s'il existe des ensembles organisables de signification qui ont une propriété commune facilement décelable grâce à des marques formelles.

Exemples: Boulange-rie, patisse-rie, épice-rie, verre-rie, etc. enseign-ons, enseign-ant, enseign-ement.

---

1. Georges Mounin (1972), Clefs pour la linguistique, Seghers, Paris, p. 134.

2. Idem, p. 134.

B. Raisons de ces faiblesses

D'innombrables dictionnaires ont été rédigés dans le monde entier et au cours des siècles, montrant combien les chercheurs de toutes les époques ont été préoccupés par le problème du sens des mots. Celui-ci a intéressé non seulement les linguistes, mais aussi les philosophes, les logiciens, les psychologues, les sociologues ainsi que les anthropologues et les psychopathologistes. Ceux-ci se sont penchés sur les mêmes mots, sur les mêmes concepts universaux et en ont donné des définitions différentes. Les résultats obtenus à partir de tous les points de vue différents n'ont jamais pu être englobés et réunis en un tout unifié et cohérent, dans une structure théorique. C'est qu'aucune langue connue n'a pu atteindre cet objectif: associer une seule forme à un sens et un seul sens à une forme. Bien qu'il existe une catégorie de mots dont le sens est immuable, net, sans frange, à savoir les mots du vocabulaire technique, au sens le plus large du terme, il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les éléments verbaux et les éléments auxquels ils se réfèrent: la majorité des mots du vocabulaire ont un sens instable.

L'ambiguïté sémantique est reconnue par tous les linguistes. En effet, dans la plupart des cas, le sens est instable et les variantes de sens d'un même mot sont nombreuses. C'est le cas des synonymes, des homonymes, de l'homophonie, de la polysémie, (mots qui admettent plusieurs significations), du sens figuré, du sens cognitif, du sens affectif. Certaines fois, le sens lexical peut subir une déviation telle qu'on ne peut plus reconnaître le sens premier du mot. Ainsi, si la <u>tête de la classe</u> et la <u>tête d'une procession</u> peuvent encore

évoquer la partie supérieure ou la partie antérieure d'une entité, cette signification est totalement transformée avec tenir tête à quelqu'un, se payer la tête de quelqu'un, faire la tête, agir sur un coup de tête, faire la mauvaise tête, se mettre martel en tête, avoir une forte tête, perdre la tête, avoir un tête à tête, jurer sur la tête de quelqu'un, mettre la tête de quelqu'un à prix, sauver la tête de quelqu'un, tomber sur la tête, en avoir par-dessus la tête, deux têtes valent mieux qu'une, crier à tue-tête, foncer tête baissée etc..

Ces transferts de sens constituent des métaphores ou des sens figurés. Le nombre de métaphores n'a pas de limites dans la langue française; on parle d'un esprit mordant, d'une personne dans les nuages, au septième ciel, à cent lieues, hors d'elle, etc.

Les facteurs affectifs jouant un rôle dans les comportements linguistiques, un grand nombre de sémanticiens font une distinction entre le sens cognitif et le sens affectif des mots. C'est ainsi que John Lyons[1] écrit:

> Les mots de la "langue de tous les jours" à la différence du vocabulaire du discours scientifique ou technique sont lourds d'associations ou de "connotations affectives", en dehors de leurs sens purement intellectuel, dénotatif.

---

1. John Lyons (1970), Introduction à la linguistique théorique, Larousse, Paris, p. 311.

Pour Louis Legrand[1], le langage loin d'être seulement le véhicule des descriptions techniques, il est aussi celui de l'imprécision.

> Le langage est une réalité sociale, expression d'une classe ou d'un clan. Comme tel, il est chargé d'une affectivité inconsciente et d'autant plus prégnante qu'elle possède l'individu malgré lui.

La présence de toutes ces valeurs supplémentaires ajoute encore à l'instabilité du sens. Ce qui fait dire à Oswald Ducrot[2], que celui qui prétend que tel énoncé de la langue, pris hors contexte, possède telle signification se trompe lui-même car il n'existe pas d'entités appelées significations ayant une existence séparée des gens et de leurs énoncés. Or la recherche linguistique, écrit Frédéric François[3] n'a acquis son autonomie que parce que son objet peut être étudié indépendamment de l'ensemble des faits sociologiques et psychologiques qui commandent la structure de la langue.

D'autres linguistes admettent néanmoins que dans chaque forme linguistique existe un trait de signification conventionnel, car la communication ne serait pas possible sans un certain degré d'uniformité et de stabilité, une certaine constance qui empêche l'emploi

---

1. Louis Legrand (1970), L'enseignement du français à l'école élémentaire, problèmes et perspectives, 4e éd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p. 55.

2. Oswald Ducrot (1969), "Présupposés et sous-entendus", Langue française, décembre no. 4, p. 30.

3. Frédéric François (1969), "Contexte et situation", in La linguistique, guide alphabétique, sous la direction d'André Martinet, Editions Denoël, Paris, p. 64.

arbitraire des mots. C'est ce que Tatiana Slama Cazacu[1] appelle "Le noyau conventionnel" ou signification fondamentale qui offre une base commune de compréhension à tous les membres d'une communauté.

Mais, selon Emile Benveniste[2], ces traits de signification conventionnels ne sont pas identifiés selon des critères stricts, grâce à des règles précises.

> En matière de sens, on n'a pour guide qu'une certaine vraisemblance, fondée sur le "bon sens", sur l'appréciation personnelle du linguiste, sur les parallèles qu'il peut citer.

Si le "noyau conventionnel" assure un minimum de compréhension, il n'en reste pas moins vrai qu'il est loin d'être suffisant pour éviter l'ambiguïté et garantir la communication entre les interlocuteurs. Pour Oleron[3], puisque la signification est liée à la compréhension, c'est-à-dire à un processus intellectuel, elle dépend directement des capacités qui la déterminent.

> L'accès aux significations, comme la maîtrise des opérations qu'elles impliquent dépend du niveau intellectuel.

---

1. Tatiana Slama Cazacu (1961), op. cit., p. 141.

2. Emile Benveniste (1966), Problèmes de linguistique générale, Gallimard, Paris, p. 289.

3. Pierre Oleron (1979), op. cit., p. 72.

On ne peut définir la signification uniquement en mettant, en rapport le mot et son référent, car les énoncés ne sont pas élaborés uniquement en fonction de la nature du référent mais aussi en fonction de l'auditeur qui détermine le contenu et la forme du discours. La compréhension auditive ne peut donc se réduire à la simple identification des éléments linguistiques qui expriment un message. En quoi alors consiste la compréhension auditive?

2.2.2 Qu'est-ce que comprendre?

Pour le dictionnaire Robert[1], c'est donner un sens clair. Définissant clair, Robert écrit: c'est ce qui est facile à comprendre. Ce qui nous ramène au point de départ.

Pour L. Lentin[2], en aucun cas on ne peut réduire la compréhension du sens d'un énoncé à la compréhension de la somme des sens des mots qui le composent. Une saisie successive des éléments sonores n'est pas plus suffisante pour comprendre un énoncé que ne l'est une énumération des mots les uns à la suite des autres pour parler. La signification est donc loin de se déposer en nous sous la forme des mots qui successivement frappent notre oreille. Pour que les éléments sonores puissent prendre leur valeur signifiante, il ne faut pas qu'ils

---

1. Paul Robert (1976), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Alain Rey, Paris.

2. Laurence Lentin (1977), Du parler au lire, Edition ESF, Paris, (2ième éd.), p. 43.

soient perçus comme des éléments isolés, ce qui en ferait des éléments inertes:

> Les éléments de vocabulaire ne prennent vie que dans les relations que le travail de construction du parleur établit entre eux... Notons par exemple que, de plus en plus, les auteurs de dictionnaires ont tendance, pour faire comprendre le sens des mots à les intégrer dans des énoncés.

La compréhension de la langue comporte plusieurs composantes. Selon P. Oléron[1], la compréhension implique l'identification de relations sémantiques entre les mots et entre les phrases, telles que la synonymie, l'antonymie, les relations de surordination, de subordination et de coordination. L'identification, la détection des ambiguïtés dues à l'existence des homophones et à cause de la polysémie, la détection des implicites, tels que les allusions, les sous-entendus, les présuppositions, la distinction entre sens figuré et sens littéral. La compréhension implique l'attribution d'une intention à une production verbale.

Pour G. Collin[2], comprendre consiste à saisir les relations existant entre les éléments du contexte. C'est réunir mentalement ce qui se présente comme séparé, c'est relier ensemble ce qui est épars, c'est établir entre les mots tout un système de relations pour aboutir à un tout.

---

1. Pierre Oleron (1979), op. cit., p. 72.

2. G. Collin (1975), Précis d'une psychologie de l'enfant, tome 2, Applications, Librairie Delagrave, Paris, p. 193.

soient perçus comme des éléments isolés, ce qui en ferait des éléments inertes:

> Les éléments de vocabulaire ne prennent vie que dans les relations que le travail de construction du parleur établit entre eux... Notons par exemple que, de plus en plus, les auteurs de dictionnaires ont tendance, pour faire comprendre le sens des mots à les intégrer dans des énoncés.

La compréhension de la langue comporte plusieurs composantes. Selon P. Oléron[1], la compréhension implique l'identification de relations sémantiques entre les mots et entre les phrases, telles que la synonymie, l'antonymie, les relations de surordination, de subordination et de coordination. L'identification, la détection des ambiguïtés dues à l'existence des homophones et à cause de la polysémie, la détection des implicites, tels que les allusions, les sous-entendus, les présuppositions, la distinction entre sens figuré et sens littéral. La compréhension implique l'attribution d'une intention à une production verbale.

Pour G. Collin[2], comprendre consiste à saisir les relations existant entre les éléments du contexte. C'est réunir mentalement ce qui se présente comme séparé, c'est relier ensemble ce qui est épars, c'est établir entre les mots tout un système de relations pour aboutir à un tout.

---

1. Pierre Oleron (1979), op. cit., p. 72.

2. G. Collin (1975), Précis d'une psychologie de l'enfant, tome 2, Applications, Librairie Delagrave, Paris, p. 193.

2.2.3 Rôle du contexte dans la compréhension

Selon Tatiana Slama Cazacu[1], pour être compris, les ensembles de la langue doivent être rapportés au contexte linguistique et extralinguistique, ainsi qu'à la situation dans laquelle la communication a lieu. Afin de mettre en évidence le sens complet, le récepteur se sert du contexte qui est considéré comme un "stock d'informations", comme une série d'indices et qui est créé dans un but déterminé, celui d'arriver à transmettre la signification que l'émetteur attribue aux mots.

Pour l'opinion courante, le contexte est le reste des mots qui accompagnent un certain mot.

Selon J. François Vézin[2], le contexte est constitué pour chaque énoncé de ceux qui l'accompagnent. Il présente une sorte d'équilibre éphémère, réalisé pour un seul instant et qui disparaît devant un autre contexte qui donne aux mots de nouvelles valeurs.

Claude Germain[3], se plaçant dans une perspective linguistique, considère le contexte comme une entité tout à fait distincte de la situation, le premier étant

---

1. Tatiana Slama Cazacu (1961), op. cit., pp. 215-216.

2. J. François Vézin (1975), "Ordre de présentation et identification des énoncés clefs par des enfants de 10-12 ans", L'année psychologique, no. 75, pp. 375-388.

3. Claude Germain (1973), op. cit., pp. 38-51.

2.2.3 Rôle du contexte dans la compréhension

Selon Tatiana Slama Cazacu[1], pour être compris, les ensembles de la langue doivent être rapportés au contexte linguistique et extralinguistique, ainsi qu'à la situation dans laquelle la communication a lieu. Afin de mettre en évidence le sens complet, le récepteur se sert du contexte qui est considéré comme un "stock d'informations", comme une série d'indices et qui est créé dans un but déterminé, celui d'arriver à transmettre la signification que l'émetteur attribue aux mots.

Pour l'opinion courante, le contexte est le reste des mots qui accompagnent un certain mot.

Selon J. François Vézin[2], le contexte est constitué pour chaque énoncé de ceux qui l'accompagnent. Il présente une sorte d'équilibre éphémère, réalisé pour un seul instant et qui disparaît devant un autre contexte qui donne aux mots de nouvelles valeurs.

Claude Germain[3], se plaçant dans une perspective linguistique, considère le contexte comme une entité tout à fait distincte de la situation, le premier étant

---

1. Tatiana Slama Cazacu (1961), op. cit., pp. 215-216.

2. J. François Vézin (1975), "Ordre de présentation et identification des énoncés clefs par des enfants de 10-12 ans", L'année psychologique, no. 75, pp. 375-388.

3. Claude Germain (1973), op. cit., pp. 38-51.

un fait proprement linguistique et la situation, un fait extra-linguistique. Il définit le contexte de la manière suivante:

> Par contexte linguistique d'une unité nous entendons l'ensemble de marques formelles linguistiques situées dans l'entourage prochain ou éloigné de l'unité considérée.

Le recours au contexte est toujours nécessaire pour retrouver la signification des mots car il joue un rôle prédominant dans le processus de compréhension.

Selon Tatiana Slama Cazacu[1], le contexte en fonction duquel sont choisis les mots, aide à en préciser le sens.

- Le contexte permet au mot de dévoiler la plénitude de son sens
- Le contexte individualise le sens en puisant dans la généralité de la notion la note particulière qui convient à l'objet
- Le contexte complète le sens par les différentes nuances générées par l'adaptation du mot à un objet particulier, dans un cadre spécifique
- Le contexte peut souvent créer une signification à un mot, lorsque le mot est tout à fait inconnu du récepteur
- Le contexte peut transformer une signification

---

1. Tatiana Slama Cazacu (1961), op. cit., pp. 209-210.

Selon William Mackey[1], c'est l'utilisation diversifiée de plusieurs contextes qui permet de clarifier de plus en plus le sens des mots.

> Dans une série de contextes de cette sorte, la première phrase pourra ne donner qu'une idée générale de signification, la seconde la rend plus précise, la troisième l'affine davantage et ainsi de suite le mot nouveau devient de plus en plus clair et acquiert de plus en plus de signification au fur et à mesure que les contextes se diversifient.

Pourquoi le contexte joue-t-il un rôle primordial dans la communication? La raison vient de ce que le langage est un système. "A tous les niveaux, les unités sont reliées les unes aux autres et parfois même n'existent que par opposition à d'autres". Un mot isolé, n'est compréhensible qu'"en situation".

Marie-Madeleine Braun-Lamesch[2] a étudié l'évolution, en fonction de l'âge, de la capacité à utiliser les éléments constitutifs de contextes pour la compréhension d'un énoncé. L'expérience a été inspirée par une recherche des auteurs américains Werner et Kaplan: un mot "réel" est remplacé par un mot artificiel qui est présenté dans quatre phrases, donc dans quatre contextes différents: l'enfant doit découvrir le sens de ce mot artificiel à travers les quatre contextes. 6 séries de quatre phrases

---

1. William Francis Mackey (1972), Principes de didactique analytique, Didier, Paris, p. 342.

2. Marie-Madeleine Braun-Lanesch (1962), "Le rôle du contexte dans la compréhension du langage chez l'enfant", in Psychologie française, Tome 7, p. 180.

ont été présentées oralement à 120 enfants âgés de 5 à 9 ans (10 garçons et 10 filles par classe d'âge). La tâche des enfants consistait à identifier le sens de ces mots artificiels à travers le contexte. Les résultats montrent que la familiarité d'un plus grand nombre de contextes facilite et accélère la compréhension du message.

Marie-Madeleine Braun-Lamesch[1] conclut que non seulement le contexte permet d'actualiser une unité mais il joue d'autre part un rôle stabilisateur en créant des systèmes limités d'interconnexions qui sont fréquemment utilisés dans le langage courant.

Les diverses expériences personnelles de chaque auditeur aussi bien que l'étendue de ses acquis sont la cause des grandes différences qu'on remarque dans la façon d'utiliser le contexte pour déterminer le sens des mots qui ne sont pas familiers.

C'est à la lumière de sa propre expérience et de ses connaissances que l'auditeur peut analyser et évaluer les idées qui sont exposées devant lui.

En guise de conclusion à cette partie, on peut affirmer que pour comprendre il ne suffit pas de s'appuyer sur les connaissances qu'on a de la langue, mais il est nécessaire de développer des habiletés d'un niveau supérieur que R. Gagné cité par De Landsheere[2] qualifie d'objectifs de transfert, celui-ci étant un processus d'élaboration.

---

1. Marie-Madeleine Braun-Lamesch (1962), op. cit., p. 189.

2. Viviane et Gilbert De Landsheere (1976), Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris, p. 223.

La compréhension auditive est axée essentiellement sur une démarche intellectuelle et sur l'exercice de la pensée plutôt que sur une mémorisation de la signification des mots. Cependant, si comprendre est une nécessité préalable, une phase essentielle de l'écoute, il n'en reste pas moins vrai que ce n'est qu'une partie de tout le processus, la dernière phase étant celle de l'évaluation, ou comme certains auteurs l'appellent: l'écoute critique.

2.3 L'évaluation ou l'écoute critique

Alors que la compréhension est définie par une sorte de reconstitution, par une appréhension intellectuelle, en un tout, de ce qui semble séparé, épars, l'évaluation ou l'écoute critique, au contraire, se manifeste par l'habileté à séparer des éléments ou des parties constituantes d'une communication de manière à éclaircir les rapports entre les idées exprimées, leur dépendance les unes des autres ainsi que leur subordination les unes aux autres.

Ainsi, pour P. Oléron[1], lorsque l'élément essentiel est mélangé à des éléments accessoires, il faut que l'auditeur, dans l'appréhension des relations, puisse d'abord distinguer les éléments entre lesquels la relation a été établie, que ces éléments soient présentés simultanément ou successivement. Cette décomposition d'un tout en ses éléments essentiels et secondaires constitue l'analyse du discours. L'écoute critique consiste, mise à part la

---

1. Pierre Oléron (1969), "Les activités intellectuelles" in Pierre Oléron et al, Traité de psychologie expérimentale, vol. 7, PUF, Paris, pp. 1-62.

découverte des relations qui lient les différents éléments du message, à rechercher les principes d'organisation de l'énoncé. Robert Blanché[1] écrit dans son ouvrage, intitulé: Le raisonnement, que l'auditeur qui tente de suivre le raisonnement de celui qui parle doit

> percevoir l'armature logique d'un discours... saisir le lien, le rapport illatif qui joue entre deux ou plusieurs propositions... démêler les prémisses directes des raisons subordonnées qui justifient ces prémisses... (trouver) un lien logique qui rattache la proposition nouvelle à celles qui ont été posées comme prémisses.

Ecouter efficacement implique que l'auditeur est capable:

- de trouver ce qui, dans l'énoncé, fait l'unité de l'ensemble
- de repérer quelle partie de l'énoncé constitue la conclusion
- de savoir, une fois un énoncé posé, quelles conséquences il appelle
- d'expliciter ce qui est dit implicitement
- de reconnaître dans une argumentation ce qui se présente pour ou contre une thèse

Dans le même ordre d'idées, G. Marchandisse et D. Blampam[2] considèrent que les prolongements à effectuer à partir des informations qui nous sont données font partie de la troisième phase de l'écoute.

---

1. Robert Blanché (1973), Le Raisonnement, PUF, Paris, pp. 5-7, pp. 12-33.

2. G. Marchandisse, D. Blampam (1974), Techniques d'évaluation formative en langue maternelle, Ministère de l'Education Nationale et de la culture française, Bruxelles.

Dans un ouvrage où il met en relation le langage l'intelligence, Philippe Malrieu[1] décrit d'autres activités intellectuelles qui assurent une écoute efficace, telles que:

- l'analyse du discours caractérisée par une décomposition de l'ensemble du discours et le dégagement des différents éléments
- la découverte, lorsqu'une action est décrite, des différentes étapes de celle-ci, ainsi que de leur enchaînement
- la recherche d'une organisation causale
- la recherche des intentions du locuteur et des fins qu'il poursuit
- l'anticipation, la rétrospection, la succession et la coordination

Pierre Louchet[2] quant à lui, écrit que, pour suivre le raisonnement du locuteur, il faut développer une sensibilité à la "non contradiction et à l'identification immédiate des énoncés douteux" et à apprendre à associer les idées et à les classer.

C'est ainsi que suivre le raisonnement du locuteur demande à l'auditeur de dégager, de l'enchaînement des propositions, la relation fondamentale qui unit la conséquence au principe et permet d'inférer la première du deuxième. Si l'enchaînement n'est pas présenté de manière

---

1. Philippe Malrieu (197?), "Niveaux de langage - Niveaux d'intelligence", Bulletin de psychologie, tome 30, no. 327, janvier, février, p. 277.

2. Pierre Louchet (1966), "Quelques considérations sur la démarche scientifique appliquée au domaine de l'éducation, L'année psychologique, no. 5, pp. 215-216.

directe l'auditeur doit procéder à des remaniements qui lui permettent de confronter les propositions. On peut donc dire que pour saisir toute la portée du discours, il ne suffit pas de comprendre le sens de chacun des mots dont il est constitué mais il faut saisir d'emblée toutes les relations, aussi complexes soient-elles, qui existent entre eux. Découvrir l'idée principale du message et les liens qu'elle entretient avec les idées secondaires, identifier le but que poursuit le locuteur et la manière dont il s'est pris pour organiser son discours, analyser promptement les idées présentées par le locuteur. Voilà en résumé les principales activités qui doivent être accomplies par l'auditeur.

Henri Mitterand[1] voit dans l'acte d'écouter, en plus des différentes activités mentales présentées ci-dessus, celle qui consiste à émettre un jugement "conscient". Par "conscient", il entend la prise de distance et la lucidité par rapport à ce qui est exprimé, en d'autres termes, c'est un jugement opposé à celui qui serait entaché de préjudice ou tout simplement d'émotion. La phase d'évaluation est celle où le récepteur fait une sorte "d'estimation" de ce qui est exprimé. C'est l'examen systématique des idées proposées. Elle nécessite selon G. Collin[2], un travail intellectuel fécond. Elle implique les actions suivantes: examiner, juger, prendre parti, décider et choisir. Ce qui rapproche cette phase de l'écoute de l'esprit critique. En effet, affirme Sara Lundsteen[3], il est très difficile de tracer une

---

1. Henri Mitterand (1978), op. cit., no. 5, p. 4.
2. G. Collin (1975), op. cit., p. 209.
3. Sara Lundsteen (1969), op. cit. p. 121.

frontière entre ces deux activités, c'est comme si l'on prétendait dessiner une ligne là où s'arrête le cou et où commence la tête.

La façon dont l'individu a appris à écouter affecte considérablement sa façon de penser, car l'écoute critique est un processus essentiellement cognitif et, par certains aspects, on peut la confondre avec l'intelligence. Tous les nombreux paramètres d'un énoncé sont à inventorier, grouper, cataloguer et dans un même temps à analyser et synthétiser. En effet, écrit Collin[1], un certain nombre de tests qui mesurent l'écoute peuvent servir tels quels pour mesurer l'intelligence théorique.

L'analyse auditive, la compréhension et l'évaluation sont donc définies en tant que processus mentaux et non en termes de comportements observables. En se servant de ces étiquettes, on se réfère à quelque chose qui se passe seulement dans la vie mentale privée de l'individu. Pour concevoir un enseignement de l'écoute, il s'agit d'opérationaliser ces définitions, soit de les traduire concrètement en termes d'objectifs d'apprentissage, et de vérifier si ces objectifs peuvent être atteints grâce à une pratique de l'écoute. C'est l'objet même d'un certain nombre de recherches effectuées aux Etats-Unis et dont nous allons parler dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECOUTE

Est-il nécessaire de prévoir un enseignement spécifique de l'écoute pour en assurer l'apprentissage? La réponse à cette question varie selon les chercheurs.

Pour quelques uns, les habiletés d'écoute sont censées se développer naturellement puisque toutes les matières académiques à savoir: les mathématiques, les sciences, la musique, les sciences humaines, l'éducation physique fournissent des situations naturelles où l'enfant est appelé à écouter, de sorte que l'apprentissage de l'écoute devrait se faire automatiquement. A l'extérieur de l'école, il est fait constamment appel à l'ouïe, qu'on soit à la recherche d'informations de diverses origines, qu'on suive toutes sortes de spectacles (théâtre, cinéma, chansonniers etc...) de conférences, de discours, de campagnes publicitaires, de débats, de tables rondes, ou qu'on ait tout simplement une conversation à bâtons rompus. L'usage accru de l'oreille devrait pouvoir entraîner une écoute plus efficace puisque souvent c'est à force de s'exercer à quelque chose qu'on y devient habile. Comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en écoutant qu'on apprend à écouter. Donoghue[1], affirme que, au cours de l'étude de différents sujets à l'école, ou tout simplement pendant que le professeur parle, l'aptitude à écouter pourrait trouver toutes les occasions de se développer incidemment, sans y attacher une importance particulière. Il suffirait de les exploiter pour améliorer l'écoute. Mais qu'en est-il dans les faits? Dans bien des cas, on observe que cette exploitation est peu productive.

---

1. M.R. Donoghue (1975), The Child and the English Language Arts, Brown, Dubugue, Iowa, pp. 203-204.

1. Les recherches descriptives

Frank Guszak[1], dans une étude descriptive de ce que fait le professeur pour enseigner la compréhension dans les classes de 2e, 4e et 6e années, a trouvé que 70% des questions posées par les enseignants, ne dépassent pas la mémorisation, vérifiant surtout la rétention de faits sans intérêt. Ces types de questions sont, semble-t-il, une entrave à la compréhension de l'ensemble.

> Such questions lead the student away from basic literal understandings of story plots, events and sequences... It seems quite possible that students in these recall situations may miss the literal understanding of the broad text in their effort to satisfy the trivial fact questions of the teachers.

Ruddel[2] a analysé des bandes vidéoscopiques et a abouti aux mêmes constatations: 68% des questions posées pour vérifier la compréhension ne visent que la reconnaissance et la rétention des faits. Il conclut dans le même sens que Sara Lundsteen, dont nous avons déjà mentionné les études, au début de ce travail, à savoir que l'école, loin d'aider l'enfant à développer ses capacités en écoute, semble plutôt être une entrave au développement de celles-ci.

Tomatis[3] esquisse une explication des raisons pour lesquelles on ne se préoccupe pas tellement de l'enseignement de l'écoute. On se trouve devant un phénomène tout

---

1. Frank Guszak (1967), "Teacher Questionning and Reading", The Reading Teacher, vol. 21, pp. 227-234.

2. R.B. Ruddel (1974), Reading-Language Instruction: Innovative practices, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., p. 368.

3. A.A. Tomatis (1974), Vers l'écoute humaine, les éditions ESF, Paris, p. 22.

à fait paradoxal: l'écoute est communément considérée comme l'évidence même existant chez tout être humain capable d'entendre, bien que, dans les faits, elle soit l'un des éléments les plus difficiles à acquérir d'autant plus qu'on ne fait rien à cet effet.

2. Les recherches expérimentales

Les différentes recherches faites sur l'enseignement de l'écoute l'ont été en vue de vérifier l'acquisition d'un point très spécifique à la fois.

Ainsi Green et Petty[1] font mention, dans leur étude, de plusieurs recherches sur l'entraînement au discours rapide qui aboutissent toutes à la conclusion qu'il est possible d'écouter beaucoup plus qu'on ne le fait normalement, sans que la compréhension en soit affectée. Dans certains cas, la compréhension peut être intensifiée. En effet, le récepteur n'ayant aucun contrôle sur la vitesse à laquelle est émis le message, doit apprendre à suivre à l'allure de l'émetteur. Comme les mots ne sont énoncés qu'une seule fois, il ne peut se permettre de s'arrêter un moment de suivre pour rêvasser, car il risque de perdre une partie du message et c'est irréparable. Il semble donc que l'entraînement à l'écoute du discours rapide favorise l'attention et la concentration et habitue le récepteur à suivre facilement l'émetteur quelque soit son débit.

Donoghue[2] fait part d'une recherche effectuée récemment impliquant 200 élèves âgés de 8 à 10 ans au Maryland.

---

1. H.A. Green and W.T. Petty (1975), op. cit., p. 120.
2. N.R. Donoghue (1975), op. cit., p. 217.

L'objectif de cette recherche était de vérifier si une intervention pédagogique auprès des enfants pouvait les aider à atteindre un objectif de l'écoute critique. On a fait suivre à des garçons et des filles, noirs et blancs, seize leçons destinées à les aider à reconnaître les techniques de publicité utilisées dans les programmes commerciaux télévisés. On en a conclu qu'il était possible de faire identifier par les enfants les textes à caractère publicitaire ainsi que les techniques utilisées dans la publicité. Les enfants ont de plus pris conscience des effets de la publicité sur les habitudes des consommateurs.

Kellog[1] a été un des premiers à mener une recherche expérimentale pour mesurer l'efficacité de l'enseignement de l'écoute critique en 1ère année. 33 classes divisées en deux groupes étaient impliquées dans cette expérience. Les deux groupes de professeurs se servaient du même matériel. Mais le 1er groupe donnait un enseignement structuré et systématique, bien planifié, alors qu'on laissait à l'autre groupe toute initiative, les professeurs agissant comme bon leur semblait. L'objectif était de développer 2 catégories d'habiletés:

- apprendre à écouter pour obtenir des renseignements
- apprendre à utiliser l'écoute critique à savoir:
  - distinguer entre fait et opinion
  - reconnaître ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas

---

1. R.E. Kellog (1966), A study of the effect of a first-grade listening instructional programme upon achievement in listening and reading (USOE Cooperative Research Project No. 6-8468), San Diego, California: Department of Education, San Diego Country.

. faire des déductions logiques à partir de ce qui a été entendu
. utiliser les indices contextuels

La durée de l'enseignement était de quarante périodes à raison de 20 minutes chacune. Le contenu était tiré d'une série de 9 livres de littérature enfantine, d'une qualité littéraire quelque peu douteuse.

Les résultats aux post-tests étaient toujours en faveur des élèves ayant suivi un enseignement structuré. Par ailleurs, parmi ces derniers, ce sont les garçons qui ont le mieux réussi aux tests de lecture de Stanford.

Le modèle de Kellog comprend les différents aspects de l'écoute à savoir l'acuité auditive, le discernement auditif ainsi que la compréhension. La rubrique "compréhension" est divisée verticalement en un ensemble de sous-habiletés comme par exemple l'habileté à discerner le fait de l'opinion. La recherche de Kellog a le mérite de contrôler un certain nombre de variables. Cependant le programme pour l'enseignement de l'écoute de Kellog a été hâtivement conçu. Malgré cela, il a pu prouver que dès la 1ère année d'école, l'écoute critique pouvait s'enseigner.

Sara Lundsteen[1] a fait une recherche dont elle présente les résultats dans un article. Le but de cette recherche est d'identifier et de définir les différentes composantes de l'écoute critique, et de vérifier si un enseignement systématique à l'aide d'un matériel bien conçu est à même d'améliorer la performance des élèves

---

1. Sara Lundsteen (1966), "Critical Listening: An Experiment", The Elementary School Journal, march, Vol. 71, pp. 311-315.

en écoute critique. Le groupe expérimental comprenait 146 élèves répartis dans six classes, et le groupe contrôle 141 élèves répartis également dans 6 classes de 5e et 6e années. Les élèves issus de milieux socio-économiques variés allant de moyen à élevé.

Deux fois par semaine, pendant une période de neuf semaines, les professeurs du groupe expérimental consacraient quarante minutes à chacune des 18 leçons qui étaient soigneusement planifiées.

Celles-ci visaient essentiellement les quatre habiletés suivantes:

- habileté à découvrir le but poursuivi par le locuteur
- habileté à analyser les éléments utilisés par le locuteur pour convaincre ou persuader son interlocuteur
- habileté à reconnaître les faussetés dans le raisonnement du locuteur
- habileté à porter un jugement sur les arguments utilisés par le locuteur pour convaincre l'interlocuteur

Les évaluations faites avant et après la période de neuf semaines ont montré dans les progrès accomplis une différence significative à 0.01 en faveur du groupe expérimental. Sara Lundsteen arrive à la conclusion que les processus que l'écoute implique ainsi que les habiletés qu'elle nécessite sont de nature à être améliorés par la pratique.

Logan, Logan et Paterson[1] exposent les résultats d'une douzaine de recherches qui visent toutes à évaluer l'efficacité de l'enseignement de l'écoute.

L'enseignement consistait à faire écouter pendant des périodes plus ou moins longues des émissions de radio, des lectures, des films parlant, des comptes-rendus individuels ou de groupe, des discussions sur les critères de l'écoute, des leçons enregistrées, des conférences. Les habiletés visées variaient avec les différents chercheurs. On y retrouve, entre autres:

- l'adaptation à un discours accéléré
- la distinction entre faits et opinions dans la publicité radio-diffusée
- l'explication et l'enrichissement du vocabulaire
- l'analyse générale du texte et la déduction
- l'identification des idées principales, des détails pertinents ou non, des locutions de transition, des conséquences
- la compréhension des instructions à suivre

Mise à part une seule recherche qui ne réussit pas à montrer de différences dans les résultats, toutes les recherches notent des progrès significatifs réalisés non seulement dans les habiletés qui étaient visées mais on remarque que d'autres habiletés d'écoute s'améliorent également.

---

1. Logan, Logan et Paterson (1972), Creative Communication, Teaching the Language Arts, McGraw-Hill, Ryerson Limited, Toronto, pp. 44-47.

Logan, Logan et Paterson[1], à la suite de toutes ces études, font une quinzaine de recommandations aux enseignants de la langue maternelle:

- les professeurs devraient se rendre compte de l'importance du savoir écouter dans l'enseignement de la communication; c'est une habileté qui peut et doit être enseignée
- les élèves à qui on enseigne à écouter témoignent de progrès certains dans ce domaine; alors que ceux qui n'y sont pas formés ne progressent guère.
- le savoir écouter est une habileté qui peut être améliorée par un enseignement spécifique bien dirigé
- la compréhension de textes écrits est fonction du savoir écouter
- le savoir écouter, lui-même, est en relation étroite avec le programme tout entier
- le programme de français devrait fournir des activités stimulantes qui alimenteraient toutes sortes d'expériences auditives. Le professeur devrait, à tous les niveaux, fournir aux enfants matériel et enseignement, au cours d'activités diverses, de manière à ce que chacun y trouve intérêt et gratification
- le contenu des manuels de langage devrait tenir compte des récentes découvertes faites par les chercheurs, de manière à pourvoir aux besoins qu'ont les enfants d'écouter
- on devrait accorder plus d'importance à l'amélioration du savoir écouter dans les programmes pédagogiques, de manière à ce que les futurs professeurs soient bien informés de la portée de cet enseignement et qu'ils se tiennent régulièrement au courant des conclusions des plus récentes recherches

---

1. Logan, Logan et Paterson (1972), op. cit., pp. 47-48.

- outre les manuels, un autre type de matériel devrait permettre à l'enseignant d'intégrer l'enseignement de l'écoute aux autres domaines du langage et des sciences sociales
- on devrait préconiser une plus grande insistance sur les rapports entre savoir écouter et compréhension des textes écrits et ces deux habiletés devraient être soigneusement développées par tout professeur consciencieux
- le savoir écouter est en relation étroite avec le développement de la personnalité et avec l'intégration sociale
- certaines techniques, telles que le discours "comprimé" (ou accéléré) peuvent contribuer à faire disparaître le décalage qui existe entre le débit du locuteur et la capacité de comprendre de l'auditeur
- le savoir écouter est plus qu'une habileté simple élémentaire; c'est un ensemble complexe d'activités mentales
- en conclusion, l'enseignant se doit de prendre conscience de l'importance capitale du savoir écouter; il doit se servir aussi bien des récentes découvertes que du matériel disponible pour l'enseigner adéquatement

Dans la mesure où, comme l'auditeur, le lecteur est aussi un récepteur, il nous a semblé utile, pour clôre ce chapitre de mentionner les points communs qui existent entre l'écoute et la lecture, ce qui laisse supposer que l'enseignement de l'écoute peut avoir des incidences sur l'enseignement de la lecture.

La lecture, une fois dépassée l'apprentissage de la technique, est surtout envisagée à l'instar de l'écoute comme un acte de compréhension avec tout ce qu'implique ce terme. C'est ainsi que dès 1914, Emile Devaud[1] écrivait "Lire, c'est tout d'abord comprendre". Mialaret[2], dit que "savoir lire, c'est comprendre ce qu'on déchiffre, c'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments un petit dessin qui court le long d'une ligne". Thorndike[3] fait une analyse de cette compréhension écrite en mettant en relief le rôle du contexte. Aussi décrit-il la lecture "as a process of continuous evaluation of the relative importance and intercorrelation between words phrases and sentences".

Lire demande au lecteur comme écouter demande à l'auditeur un travail d'analyse: l'analyse implique toujours le dégagement d'une pluralité de relations: relations d'identité, d'appartenance, de hiérarchie etc... il lui faut discerner les vérités de l'erreur, reconnaître les diversités d'opinions, ainsi que les contradictions. Comme l'auditeur, le lecteur doit se faire "un jugement personnel pour accepter ce qui lui convient, critiquer ce qui est douteux et rejeter ce qui répugne à sa propre pensée... Il comprend, analyse, compare, critique avec objectivité la pensée de l'auteur"[4].

---

1. Emile Devaud (1914), La lecture intelligente à l'école primaire, Bloud et Gay, Paris, p. 44.

2. Gaston Mialaret (1966), L'apprentissage de la lecture, PUF, Paris, p. 6.

3. E.L. Thorndike cité par A. Segers (1962), in La lecture silencieuse, Nauwelaerts, Louvain, p. 24.

4. Colette Bergeron (1969), La lecture, une redécouverte, Education nouvelle, Montréal, pp. 24-25.

Trois étapes successives dans la lecture d'un ouvrage sont relevées par Adler[1]: la première, analytique et qui consiste en une décomposition du texte en ses différents éléments afin d'étudier les rapports entre ces éléments. A cette étape, il s'agit de découvrir l'idée directrice, le fil conducteur. La deuxième étape en est une d'interprétation où la découverte des mots importants et leur interprétation se fait dans des phrases auxquelles ils attribuent un sens particulier et desquelles ils tirent un sens particulier. Comme dans le discours oral, c'est le contexte qui permet de déterminer avec précision la signification spéciale accordée par l'auteur aux mots. Quant à la troisième étape, la lecture critique ou évaluative, elle permet au lecteur de se former un jugement, ce qui l'amène à distinguer ce qui est subjectif de ce qui est objectif, ce qui appartient à l'auteur de ce qu'il emprunte à d'autres auteurs afin de découvrir l'influence exercée par ceux-ci sur celui-là.

Si l'écoute et la lecture impliquent des processus mentaux identiques (compréhension et évaluation) nous avons quelque raison de croire qu'un enseignement de l'écoute non seulement pourrait avoir pour conséquence de développer les habiletés en écoute mais il pourrait résulter un transfert de ces apprentissages en lecture. Sara Lundsteen, dans la recherche que nous avons mentionnée précédemment avait remarqué, de façon empirique, qu'il se faisait un transfert des apprentissages en écoute aux autres activités scolaires ou extra-scolaires dont particulièrement la lecture et les relations inter-personnelles.

---

1. M. Adler (1963), How to Read a Book, the art of getting a liberal education, Simon and Schuster, première édition: 1940.

Une recherche réalisée par Ramon Ross[1] sur la relation entre le niveau d'écoute et les résultats scolaires a conclu que les élèves dont l'écoute était médiocre avaient habituellement des résultats en dessous de la moyenne en lecture, en calcul et aux tests d'intelligence. Il a même recommandé aux enseignants de regrouper les élèves selon leur compétence en écoute, lorsqu'ils ont à former des groupes homogènes.

Cependant, le développement de l'écoute à l'école ne peut se faire qu'en respectant un minimum de conditions. Les facteurs qui peuvent avoir des effets négatifs ou des effets positifs sur la qualité de l'écoute sont nombreux tout en n'étant pas uniquement liés à l'auditeur. Le chapitre suivant présentera une vue d'ensemble de ces facteurs, puis s'arrêtera sur neuf de ces facteurs, ceux qui ont une influence directe sur l'écoute de l'enfant en classe.

---

1. Ramon Ross (1964), "A look at Listeners", Elementary School Journal, no. 64, avril, pp. 369-372.

CHAPITRE IV

LES FACTEURS QUI AFFECTENT LA QUALITE DE L'ECOUTE

1. Des facteurs nombreux et de divers ordres

Les facteurs qui affectent la qualité de l'écoute sont de divers ordres: ils sont d'ordre physiologique, physique, psychologique et intellectuel. Ils peuvent aussi bien concerner l'auditeur que le locuteur ou l'environnement[1].

- Parmi les facteurs liés à l'auditeur on peut citer:
  - la défaillance de l'appareil auditif
  - la fatigue auditive due à une trop longue exposition à la parole
  - la fatigue physique
  - la faim
  - les malaises physiques
  - les problèmes émotifs
  - le blocage psychologique
  - l'insécurité
  - les personnalités instables, anxieuses, égocentriques, sur la défensive, ...
  - l'attitude négative vis-à-vis du locuteur (préjugé - rancune - antipathie - méfiance -...)
  - l'inintégration sociale
  - l'immaturité affective
  - les expériences culturelles et sociales différentes de celles du locuteur
  - le développement cognitif limité
  - l'inattention
  - la faible concentration
  - le manque de préparation

---

1. Les listes qui suivent ont été établies à partir d'un brain-storming réalisé dans les cours d'oral du PPMF primaire de l'Université de Montréal qui regroupaient des enseignants provenant des commissions scolaires de Jérôme-Leroyer, de Châteauguay et de Varennes.

. le manque d'entraînement à l'écoute
. l'inintérêt pour le sujet
. etc...

- Parmi les facteurs liés au locuteur on peut citer:

. la confusion ou distorsion des sons émis
. le ton monotone, peu varié
. la voix monocorde
. la voix trop basse
. l'articulation peu claire
. le débit trop rapide ou trop lent
. le langage trop hermétique
. la surcharge d'informations
. la longueur du discours
. le manque de conviction
. le manque de clarté
. etc...

- Parmi les facteurs liés à l'environnement on peut citer:

. les bruits parasites
. les bruits d'arrière-plan
. les interférences provoquées par un autre message
. la mauvaise acoustique de la salle
. la trop grande chaleur
. les sièges inadéquats
. le manque de confort
. la disposition spatiale
. etc...

Parmi tous ces facteurs, certains sont déterminants, d'autres ont une influence relative. Nous allons, dans ce qui suit, nous arrêter sur ceux qui semblent avoir une

influence directe sur l'écoute et contribuer à la création de situations favorables ou défavorables à l'écoute, à savoir, le système neuro-physiologique, les bruits internes, les bruits externes, la relation entre les interlocuteurs, l'attention, la motivation, l'intelligence, l'âge et l'entraînement à l'écoute.

Même si pour les besoins de ce travail nous devons les présenter séparément, un à un, il ne faut pas perdre de vue que chacun de ces facteurs agit sur les autres facteurs et peut en diminuer ou en augmenter les effets.

2. Le système neuro-physiologique

Le facteur auquel on songe en tout premier lieu est le facteur neuro-physiologique, l'organe privilégié étant celui de l'audition qui doit dépister le son ou le langage. L'organe de la vue, la peau ainsi que l'attitude du corps peuvent dans certains cas, eux aussi, influencer la qualité de l'écoute.

2.1 L'appareil auditif

Il se compose de trois éléments essentiels:

- l'oreille externe qui assure l'amplification et la directivité des vibrations, grâce au pavillon et au conduit auditif externe
- l'oreille moyenne qui surveille et contrôle les vibrations
- l'oreille interne qui capte les vibrations

2.1.1 L'oreille externe

Selon Tomatis[1] qui a étudié l'appareil auditif et son rôle dans l'écoute, l'oreille externe est composée du pavillon et du conduit auditif externe. Le pavillon collecte le son à la manière d'un cornet et permet de localiser spatialement les sons: sa contexture anatomique lui confère les caractéristiques d'un modificateur de sons. Le conduit auditif externe, long de 3 centimètres, sélectionne les sons qu'il perçoit en jouant le rôle de filtre; il assure, par sa présence, un système d'autorégulations, d'alarme et de vigilance; il est capable de contre-réactions, de régulations liées à son système neuronique.

2.1.2 L'oreille moyenne

L'oreille moyenne, faisant suite à l'oreille externe, joue le rôle d'un pont mécanique qui permet à la stimulation sonore collectée sur le tympan de se retrouver à l'autre bout de la chaîne ossiculaire.

H. Helmholtz[2], dès 1863, a découvert que l'oreille moyenne était un appareil intermédiaire, un trait d'union qui assure la jonction entre l'oreille externe et le labyrinthe, une sorte de pont transporteur aux multiples qualités. Plus tard, Von Bekesy et Rosenblith[3] ont décrit

---

1. A.A. Tomatis (1974), op. cit., pp. 149-154.

2. Von Helmholtz (1863), On the sensation of tone as a physiological basis for theory of music, (First American edition of the second English edition of the fourth German edition), Dover, N.Y., 1954.

3. G. Von Bekesy and W.A. Rosenblith (1951), The Mechanical properties of the ear, in Handbook of Experimental Psychology, S.S. Stevens, Ed. Wiley, New-York, pp. 1075-1115.

avec plus de précision un certain nombre de ces priorités: amplifier un son trop faible et protéger l'oreille interne, grâce à un jeu de défense, d'un son trop intense, traumatisant, susceptible de causer des dommages à l'oreille interne. Cependant les sons brutaux échappent à cette protection.

2.1.3 L'oreille interne

L'oreille interne reçoit les messages qu'elle doit trier, analyser et transmettre au cerveau, dans un but d'intégration aux autres fonctions, qui, dans leur ensemble, sont collectées, contrôlées et coordonnées. Les travaux de G. Von Bekesy[1] ont mis en évidence que l'oreille interne possède en elle-même des systèmes de sécurité qui protègent le labyrinthe contre les dégâts causés par une mobilisation sonore trop importante: c'est le labyrinthe osseux qui joue le rôle d'un amortisseur qui filtre les informations parasites portant atteinte à la communication extérieure.

Même si l'appareil auditif apparaît comme l'organe privilégié de l'audition devant dépister le bruit, le son ou le langage, il n'en reste pas moins vrai que plusieurs autres fonctions sensorielles ont leur part d'activité dans le phénomène d'écoute, en particulier la vue et le toucher.

---

1. G. Von Bekesy (1960), Experiments in Hearing, McGraw-Hill, New York, p. 40.

2.2 L'organe de la vue

Différents auteurs tels que Durand[1] ont montré à quel point l'observation de la face du locuteur et surtout du mouvement de ses lèvres pouvait aider à l'identification phonétique, la contribution des indices visuels étant plus importante pour les phonèmes consonantiques que pour les phonèmes vocaliques.

2.3 La peau

Tomatis[2], retraçant le cheminement évolutif de l'espèce en partant de l'écaille du poisson à la carapace du reptile jusqu'à arriver à la peau de l'homme, décrit la corrélation exceptionnelle qui existe entre la peau et l'oreille et affirme que, chez l'homme, l'ensemble de la peau est un élément détecteur du son. Différentes expériences menées sur des sujets affligés d'une surdité traumatosonore et soumis à des bruits inaudibles ont confirmé l'hypothèse que le bruit devait pénétrer la totalité d'un individu qui y était plongé. L'expérimentation clinique sur les sujets atteints de surdité profonde a démontré que la peau se comportait comme un récepteur essentiel qui pouvait présenter des possibilités de discrimination sélective et amener le sujet à réagir différemment selon que le son était aigu ou riche en fréquences graves.

---

1. M. Durand (1954), "Vision et audition dans la perception du langage", Journal de Psychologie normale et pathologique, no. 47, pp. 458-463.

2. Tomatis, op. cit., pp. 132-136.

2.4 L'attitude du corps

Quand l'individu écoute avec beaucoup d'intérêt, on peut observer que tout son être s'engage corporellement: l'implication psychologique se manifeste par une attitude posturale particulière qui tend à augmenter la potentialité de cette fonction.

Afin de s'assurer de bien écouter, l'individu doit se défendre en permanence contre les bruits internes et les bruits externes qui sont parasitaires vis-à-vis du monde avec lequel il doit communiquer.

3. Les bruits internes

Le labyrinthe est conçu de telle sorte qu'il joue naturellement le rôle filtre qui réduit les bruits inopportuns et gênants de la vie végétative, à savoir les craquements articulatoires, les battements du coeur, les sifflements dûs au ruissellement circulatoire, les bourdonnements provoqués par le mouvement des liquides endolymphatiques, les bruits de la mastication, de la déglutition.

> Il s'agit d'un amoncellement d'informations permanentes qui sont parfois totalisées chez ceux qui ont perdu la fonction de protection et qui perçoivent cet incessant orage sous forme de bruits; la communication avec l'extérieur, on le conçoit, se trouve considérablement diminuée, parfois anéantie[1].

---

1. A.A. Tomatis, op. cit., p. 149.

Ainsi les menus bruits de l'organisme en fonctionnement rendraient impossible l'intégration du monde extérieur dans le cas d'une défaillance du labyrinthe.

4. Les bruits extérieurs

L'importance accordée aux bruits extérieurs varie selon les auteurs. C'est ainsi que Marcus[1] estime que la réception des sons peut être sérieusement compromise si d'autres bruits parasites viennent interférer avec la voix humaine et provoquer une fatigue auditive. La fatigue auditive est définie comme une perte temporaire des facultés auditives; celle-ci est provoquée par une exposition à des bruits reçus à plus de 20.000 vibrations à la seconde, ce qui rend la réception du son très confuse. Par ailleurs, une exposition continue à des sons de fréquences déterminées entraîne une diminution de la capacité à discerner les sons. C'est ainsi qu'un ton monotone ou une voix monocorde réduisent la capacité auditive de l'auditeur. L'interférence peut être aussi une mauvaise condition d'écoute. Selon Taylor[2], lorsque, au message écouté, se superposent d'autres sons, ils rendent celui-ci moins perceptible, car les sons de même fréquence se modifient les uns les autres. Ainsi, les bruits d'arrière-plan, où plusieurs conversations ont lieu en même temps, peuvent voiler les paroles que l'auditeur tente de saisir.

---

1. M. Marcus (1977), Diagnostic instructions on Language Arts, John Wiley, New York, pp. 65-66.

2. Stanford Taylor (1972), What Research says to the teacher, no. 279, American Research Association, Washington, DC, p. 12.

Cependant, pour Laurence Lentin[1], même si des bruits parasites, une voix monotone ou une articulation peu claire peuvent donner lieu à de mauvaises conditions de communication, un énoncé ne perd pas nécessairement toutes ses chances d'être compris par l'interlocuteur. L'auteur cite l'exemple, très courant, d'une longue conversation ayant lieu dans un train qui file à toute allure et où les échanges se font sans trop de perte, malgré le bruit assourdissant qui les accompagne; ceci est possible grâce à la relation qui s'est établie entre les deux interlocuteurs et le degré de sympathie qu'ils ont l'un pour l'autre.

5. La relation entre les interlocuteurs

Si les deux interlocuteurs ont une assez bonne connaissance l'un de l'autre, utilisent un langage ayant des caractéristiques semblables, grâce à des expériences culturelles et sociales communes, l'auditeur n'aura pas trop de difficultés à comprendre l'énoncé, même si les conditions extérieures laissent à désirer. La raison que Lentin invoque, c'est la prévisibilité du discours de l'autre. En effet, l'anticipation joue un rôle capital dans la réception du parler de l'autre: grâce au contexte, au sujet de conversation, l'énoncé est quasiment "attendu". Dans ce cas, le récepteur dispose de repères lexicaux sémantiques et syntaxiques qui garantissent l'intelligibilité du discours. Cependant, pour que l'auditeur puisse passer outre aux conditions extérieures peu propices à l'écoute et comprendre quand même le locuteur, il faut qu'il se concentre sur ce que dit ce dernier. Ceci nous amène à parler d'un cinquième facteur: l'attention.

---

1. Laurence Lentin (1977), op. cit., p. 42.

Le système auditif de l'auditeur doit analyser une onde sonore complexe qui est la somme de plusieurs voix, d'où il faut extraire une seule voix, tout en contrôlant les autres, afin de vérifier si elles sont d'un intérêt quelconque, pour enfin les rejeter avant qu'elles ne surchargent le cerveau.

On peut émettre l'hypothèse que l'auditeur traite le message qui lui parvient en deux phases: durant la première phase, il traite simultanément plusieurs messages afin d'identifier les caractéristiques de ces messages, à savoir, l'origine, voix d'homme ou de femme, volume etc... La deuxième phase amène l'auditeur à ne traiter qu'un seul message à la fois, en s'attachant au contenu. Entre les deux stades, il doit se trouver un système sélectif qui retient un certain nombre de messages sensoriels et qui rejette les autres. Cependant, le filtre sélectif ne fonctionne pas selon le principe "du tout ou rien" en écartant tous les sons qui n'ont pas été pris en considération. Les sons non écoutés ne sont pas complètement bloqués, ils sont amortis, atténués, moins susceptibles d'atteindre le stade de recognition. Cependant, à tout moment, des modifications dans la sélection peuvent avoir lieu sous l'effet de la motivation.

Anne Treisman expose dans son article les résultats de la recherche de Moray. Celui-ci, dans une expérience de laboratoire, fait prononcer le nom des sujets soumis à l'expérience, dans un discours qui a lieu plus loin et qu'ils ne suivent pas du tout. Bien que les sujets aient été inattentifs à ce qui se disait, plus de la moitié d'entre eux ont immédiatement perçu leur nom, lorsque celui-ci a été incorporé au cours du discours, alors

6. L'attention

Henri Delacroix[1] définit l'attention par "un état de vigilance et d'alerte, dans une direction définie", l'organisme tout entier étant subordonné à une série d'événements, laissant dans l'ombre tout le reste.

Jean François Richard[2] définit l'attention comme un mécanisme de "filtrage et de sélection de l'information". Quelle que soit la définition donnée à l'attention, on y retrouve toujours d'une part, une certaine prédominance de l'activité perceptive et d'autre part, une certaine inhibition des phénomènes parasites.

L'attention de l'auditeur peut à tout moment augmenter ou diminuer: si le message est trop difficile à comprendre, s'il comporte une surcharge d'informations, si l'accoustique est mauvaise, si l'auditeur se trouve dans un état physique qui laisse à désirer, si une trop grande distance sépare l'émetteur de l'auditeur, l'attention de l'auditeur risque d'être réduite à son minimum. Cependant, l'attente et la motivation semblent augmenter la capacité à se concentrer: Anne Treisman[3], pour mieux expliquer comment fonctionne l'attention donne l'exemple de plusieurs conversations qui se tiennent en même temps lors d'un cocktail.

---

1. Henri Delacroix (1947), Les grandes formes de la vie mentale, PUF, Paris, pp. 161-162.

2. Jean François Richard (1974), Attention et apprentissage, PUF, Paris, p. 14.

3. Anne Treisman (1971), "L'attention humaine", in Les voies nouvelles de la psychologie, de Brian Foss, Tome 1, Les presses de Gérard et Cie, Belgique, pp. 108-122.

Le système auditif de l'auditeur doit analyser une onde sonore complexe qui est la somme de plusieurs voix, d'où il faut extraire une seule voix, tout en contrôlant les autres, afin de vérifier si elles sont d'un intérêt quelconque, pour enfin les rejeter avant qu'elles ne surchargent le cerveau.

On peut émettre l'hypothèse que l'auditeur traite le message qui lui parvient en deux phases: durant la première phase, il traite simultanément plusieurs messages afin d'identifier les caractéristiques de ces messages, à savoir, l'origine, voix d'homme ou de femme, volume etc... La deuxième phase amène l'auditeur à ne traiter qu'un seul message à la fois, en s'attachant au contenu. Entre les deux stades, il doit se trouver un système sélectif qui retient un certain nombre de messages sensoriels et qui rejette les autres. Cependant, le filtre sélectif ne fonctionne pas selon le principe "du tout ou rien" en écartant tous les sons qui n'ont pas été pris en considération. Les sons non écoutés ne sont pas complètement bloqués, ils sont amortis, atténués, moins susceptibles d'atteindre le stade de recognition. Cependant, à tout moment, des modifications dans la sélection peuvent avoir lieu sous l'effet de la motivation.

Anne Treisman expose dans son article les résultats de la recherche de Moray. Celui-ci, dans une expérience de laboratoire, fait prononcer le nom des sujets soumis à l'expérience, dans un discours qui a lieu plus loin et qu'ils ne suivent pas du tout. Bien que les sujets aient été inattentifs à ce qui se disait, plus de la moitié d'entre eux ont immédiatement perçu leur nom, lorsque celui-ci a été incorporé au cours du discours, alors

que rien d'autre n'avait été perçu. A partir de ce moment, ils prêtent une oreille plus attentive à la discussion. Ce qui amène Moray à affirmer que la motivation joue un rôle considérable dans la détermination de l'attention: elle se présente comme la clé de la compréhension de toute conduite humaine, et en particulier, de l'écoute.

7. La motivation

L'étude de la motivation pose un certain nombre de difficultés méthodologiques, dans la mesure où une diversité de points de vue, quant à sa définition, rendent cette notion très confuse. Ce terme apparaissant à plusieurs auteurs comme un terme global et peu scientifique, pendant longtemps, la motivation a été traitée en parente pauvre par la psychologie expérimentale.

Cependant le facteur motivationnel s'est imposé très tôt aux psychologues lorsqu'ils ont constaté que l'individu ne réagissait pas toujours de la même manière à l'excitant que le milieu propose. C'est ainsi qu'un même énoncé qui peut provoquer, dans certaines circonstances, une très forte réaction peut rester sans aucun effet dans d'autres circonstances. Cette différence de réactivité, nous dit Joseph Nuttin[1], est due à un "facteur de sensibilisation et d'activation de l'organisme vis-à-vis d'un excitant" qu'on appelle la motivation.

---

1. Joseph Nuttin (1963), "La motivation", in Paul Fraisse et Jean Piaget, Traité de psychologie expérimentale, PUF, Paris, pp. 41-43.

Dans les définitions de la motivation on trouve souvent un certain nombre d'autres termes tels que motif, mobile, impulsion, tendance et surtout besoin. Certaines fois, on fait appel aux concepts de tension, de force et d'énergie. On peut dégager de tous ces termes un dénominateur commun: chacun se présente comme "facteur qui commande la mise en marche du comportement"[1]. C'est ainsi que la motivation s'exprime par une multiplicité de formes: elle est en même temps source d'activité et de direction. Elle oriente l'écoute de façon active, persistante et sélective. Cependant, l'écoute motivée "s'oriente activement par rapport à des valences positives ou négatives"[2], autrement dit, sous l'effet de la motivation, l'auditeur est amené à se soustraire aux sources d'expériences pénibles (valence négative) et à tendre vers les sources d'expériences satisfaisantes (valence positive).

7.1 La motivation négative

Comme point de départ de motivation négative on retrouve la punition, la peur, l'anxiété qui provoquent une réaction innée de fuite. Plusieurs auteurs interprètent un grand nombre de ces processus dynamiques en termes de "mécanismes de défense" qui ont pour but d'éviter ou de réduire le conflit et l'anxiété.

C'est ainsi, écrit Taylor[3], que certains mots utilisés dans un discours peuvent occasionner chez l'auditeur

---

1. Joseph Nuttin (1963), op. cit., pp. 41-43.
2. Idem, op. cit., pp. 41-43.
3. Stanford Taylor, op. cit., p. 21.

plusieurs associations injustifiées qui transforment la signification que le locuteur donne à ces mots. Un certain nombre de mots, lourds de charge affective constituent une sorte de "surdité" psychologique: l'auditeur cesse d'écouter et se concentre sur l'élaboration de la défense ou de la réfutation.

Festinger[1] a présenté un certain nombre de données en faveur de la thèse suivante: la "dissonance cognitive", caractérisée par l'incompatibilité ou la discordance entre deux ou plusieurs contenus cognitifs (opinions au sujet du milieu, des autres ou de soi-même), crée un conflit cognitif chez le sujet qui tend à écouter plus attentivement les informations et les rumeurs qui justifient ses propres opinions et ignore ou écarte les autres.

Dans une expérience faite en équipe, Festinger, Riecken et Schachter[3] ont mis en évidence cette thèse en mettant en contact les adhérents d'une secte religieuse avec des faits qui contredisaient leur croyance dans certaines idées. Ces faits étaient systématiquement écartés ou ignorés, ce qui permet d'éviter la situation conflictuelle à l'intérieur du psychisme et assure la consistance interne qui existe chez tout individu.

7.2 La motivation positive

Comme point de départ de motivation positive, on retrouve les données qui provoquent la surprise, la curiosité, le besoin d'exploration et la tendance à la perception et à la connaissance.

---

1. L. Festinger (1957), A theory of cognitive dissonance, Peterson and Co, Evanston, Row, p. 12.

2. L. Festinger, H. Riecken et S. Schachter (1956), When profecy fails, Univ. of Minnesota, Press, Minneapolis.

Dans cette catégorie, se retrouvent aussi les motivations sociales qui se manifestent chez l'auditeur par la recherche des individus qui l'encouragent, l'apprécient et le valorisent. Le comportement de l'individu se manifeste par des relations préférentielles ou sélectives à leur égard. En présence de ces individus, lors d'une conversation, on voit les yeux de l'auditeur s'illuminer, l'expression de son visage s'animer et son corps s'engager dans une attitude posturale qui favorise au maximum son écoute[1].

La grande diversité des motivations qui se développent chez l'homme le sont sous l'influence de facteurs culturels et sociaux. Ce qui caractérise la motivation, c'est le fait qu'elle diffère d'un individu à l'autre (un même élément peut attirer certains et en repousser d'autres) et que, chez un même individu, elle est flexible et malléable[2]. Lorsque la motivation est très élevée, la compréhension du message peut être assurée même si la communication a lieu dans les conditions les moins satisfaisantes.

8. L'intelligence

Nous utilisons le terme "intelligence" de préférence à "pensée" parce que, selon Oléron[3], il évoque des connotations pratiques, alors que "pensée" présente l'inconvénient majeur de renvoyer à une expérience subjective, à l'observation de la conscience par elle-même. Parmi

---

1. Logan, Logan and Paterson (1972), op. cit., p. 78.

2. Joseph Nuttin (1963), op. cit., pp. 41-43.

3. P. Oléron (1972), Les activités intellectuelles, PUF, Paris, p. 8.

les diverses et très nombreuses définitions données à l'intelligence, nous retiendrons celle qui est la plus générale et qui est commune à toutes les activités considérées comme intellectuelles, à savoir, d'une part, "l'aptitude à dégager des relations entre divers éléments"[1], et d'autre part, l'aptitude à "intégrer une pluralité d'éléments"[2]. Cette conception de l'intelligence proposée par Spearman, est présentée par Michel Lobrot, dans son livre "l'intelligence et ses formes", dans les termes suivants:

> l'intellect a pour fonction d'appréhender les relations et les corrélats, c'est-à-dire, les relations de relations.

Les facultés intellectuelles doivent être mobilisées par l'auditeur, si celui-ci veut aller au-delà du décryptage banal d'un simple message. Nous avons vu précédemment[3] que la compréhension étant un processus intellectuel, le développement de l'écoute est directement lié aux capacités intellectuelles qui la déterminent. Mais on peut admettre avec Oléron[4] que, inversement, le développement de l'écoute influence à son tour le développement de l'intelligence.

9. L'âge

Les différentes observations faites par Piaget sur la compréhension entre enfants l'ont amené à découvrir

---

1. P. Oléron (1972), op. cit., p. 47.

2. Michel Lobrot (1973), L'intelligence et ses formes, Dunod, Paris, Bruxelles, Montréal, pp. 267-269.

3. Cf chapitre 2.

4. P. Oléron (1979), op. cit., p. 215.

un phénomène très fréquent chez ces derniers: très souvent, ils ne perçoivent que des affirmations indépendantes l'une de l'autre alors qu'il existe entre les propositions émises par le locuteur soit des relations causales soit des liaisons logiques. Bien que l'enfant n'ait pas de difficultés à différencier les liaisons de causalité, de conséquence et de justification pendant l'observation concrète, il reste incapable d'affecter à chacune des liaisons une fonction fixe dans le discours. En effet, l'enfant qui arrive facilement à relier un fait à un autre semble incapable de dégager les liaisons d'implication qui relient une raison à une conséquence, et un jugement à sa preuve ou à son antécédent logique.

Il a de la difficulté aussi à suivre l'ordre chronologique, l'ordre causal et la démonstration logique, et confond les uns avec les autres. Une des hypothèses avancées par Piaget est celle qui postule que la "juxtaposition" est caractéristique de la pensée enfantine.

La "juxtaposition" qui représente un défaut de liaison serait due à l'égocentrisme de la pensée qui entraîne une certaine incohérence ou une certaine absence de cohérence dans la succession des images et des jugements. Cependant, selon Piaget, un enseignement, dès le plus jeune âge, basé sur la pratique de la discussion, grâce au frottement avec autrui, à l'échange et à l'opposition, pourrait progressivement sortir la pensée de la juxtaposition et la faire évoluer vers une plus grande cohérence.

10. L'entraînement spécifique à l'écoute

Abstraction faite de ceux qui continuent à croire bien naïvement que pour bien écouter, il suffit de fermer la bouche, d'ouvrir les oreilles et surtout de se tenir bien tranquille, on est de plus en plus conscient de la nécessité d'aller au-delà de la simple exigence du silence et de l'attention. La très grande majorité des recherches ont mis en évidence les effets positifs d'un entraînement spécifique de l'écoute sur le développement de celle-ci. Nous ne reviendrons pas là-dessus, étant donné que nous avons consacré un chapitre[1] entier à ce sujet.

Nous nous sommes limités dans ce chapitre à présenter les facteurs qui influencent directement la qualité de l'écoute, sans insister sur tout ce qui peut agir sur chacun de ces facteurs.

En effet, ces derniers peuvent aider à améliorer l'écoute ou lui nuire selon l'influence qu'ils peuvent eux-mêmes subir de facteurs d'ordre physique, psychologique ou social. C'est ainsi que l'attention de l'individu, même si elle est soutenue au départ, peut se relâcher de plus en plus, sous l'effet de la faim et de la fatigue; qu'une expérience vaste et variée, riche de leçons ou une longue scolarité peuvent avoir un effet bénéfique sur les capacités intellectuelles; que la personnalité de l'auditeur et son intégration sociale peuvent influencer ses relations avec le locuteur; que certains traits de caractère, en particulier la stabilité affective, peuvent agir sur la motivation etc...

---

1. Cf chapitre 3.

Ceci nous amène à conclure que la qualité de l'écoute peut non seulement présenter de grandes divergences d'un individu à l'autre, mais elle peut aussi fluctuer chez un même individu, et présenter, d'une situation à une autre, des variations substantielles.

Le professeur qui n'est pas conscient de l'existence et de l'importance de ces facteurs et qui planifie son enseignement sans en tenir compte risque fort de s'apercevoir, toujours trop tard, que son rendement ne rend pas justice aux efforts qu'il a déployés, efforts d'autant plus appréciables qu'il y a peu de matériel disponible, pas de méthode agréée, et aucune tradition à laquelle se référer.

Mais quelles formes peut prendre cet enseignement? Quelles activités peut-on faire pour atteindre les objectifs de l'écoute? C'est à ces questions que vise à répondre le chapitre suivant.

CHAPITRE V

EN QUOI POURRAIT CONSISTER UN ENSEIGNEMENT DE L'ECOUTE?

L'enseignement de l'écoute n'ayant pas fait encore l'objet de méthodes éprouvées et contrôlées, nous ne pouvons que nous référer à ce qui se fait empiriquement et consulter différents pédagogues qui travaillent séparément et qui ont leur façon personnelle d'envisager cet enseignement. Nous décrirons, en premier lieu, l'essentiel de la didactique de l'écoute telle que pratiquée par Stanford Taylor[1] et par Logan et al[2], puis nous présenterons brièvement quelques activités décrites par S. Bredard et Y.A. Rondal[3] dont le but est d'entraîner l'enfant à l'analyse de l'un ou l'autre des différents aspects des messages qu'il reçoit.

Taylor considère l'enseignement de l'écoute comme un outil d'apprentissage, Logan et al proposent d'enseigner l'écoute comme moyen d'action, tandis que S. Bredart et Y.A. Rondal misent plutôt sur la prise de conscience et la réflexion, activités d'ordre essentiellement cognitif.

1. L'écoute en tant qu'outil d'apprentissage

Taylor, dans ses travaux sur l'enseignement de l'écoute, propose un programme complet ainsi que des activités propices à enseigner l'écoute en tant qu'"outil" d'apprentissage. C'est ainsi qu'il recommande d'enseigner à l'enfant:

- à établir des listes, habileté qui lui permet d'assigner des valeurs à des fragments d'information, à chercher les idées

---

1. Stanford Taylor (1972), op. cit., pp. 38-53.

2. Logan et al (1972), op. cit., pp. 52-66.

3. S. Bredard, Y.A. Rondal (1982), L'analyse du langage chez l'enfant, les activités métalinguistiques, Pierre Mordaza, Bruxelles, pp. 35-56.

essentielles, à séparer ce qui est utile de ce qui ne l'est pas et à classer l'information selon son importance.

- à faire des comparaisons, ce qui lui permet de mettre en rapport quelque chose de nouveau avec quelque chose de déjà connu.
- à exercer la mémoire auditive grâce à laquelle certaines séquences sonores doivent être retenues pour pouvoir comprendre la suite du discours. Le rappel des événements peut être facilité si l'enfant apprend à remarquer les séquences et à disposer l'information selon le temps, l'espace, la position et l'importance.
- à former des images sensorielles, ce qui lui permet de réagir avec ses sens et de traduire les mots en images sonores, tactiles, olfactives etc...
- à se représenter mentalement ce qui est décrit oralement en apprenant à percevoir les émotions sous-jacentes au discours, le "climat" à travers les mots employés et la manière dont le discours a été organisé, construit.
- à porter un jugement quant à l'intention du locuteur et à sa méthode de présentation, en apprenant à analyser d'abord les éléments de la situation ainsi que les rapports entre ces éléments.

2. L'écoute en tant que moyen d'action

Dans la pédagogie de Logan et al, l'écoute est enseignée comme moyen de suivre des directives, de se renseigner

de se distraire, d'évaluer, de porter un jugement esthétique et de communiquer.

. L'écoute pour suivre des directives

Logan et al proposent douze activités qui consistent toutes à faire écouter, répéter et exécuter des instructions en variant à toutes les fois le type d'instructions: instructions pour plier, dessiner, cocher, encercler, souligner, mimer, imiter, se diriger d'un endroit à un autre etc...

. L'écoute pour se renseigner

Seize activités sont proposées pour atteindre cet objectif: discuter, planifier et évaluer des projets; répondre au téléphone et transmettre le message fidèlement; donner un titre à un court extrait; choisir entre plusieurs énoncés, celui qui contient l'idée principale et discuter du choix qui a été effectué en fonction de sa spécificité, de sa pertinence et de sa précision; compléter un exercice à trous à l'aide de renseignementsqui ont été donnés oralement sur un objet, un lieu ou une personne; classer des renseignements selon des catégories; dessiner un paysage, un animal, une personne ou un bâtiment après en avoir entendu une description etc...

. L'écoute pour se distraire

Les enfants peuvent écouter des enregistrements musicaux des émissions de radio ou de télévision. Ils peuvent écouter des pièces, des spectacles de marionnettes, des films, des bandes sonores de films et de pièces de théâtre enregistrées, des poèmes aux rimes mélodieuses. Vingt activités destinées à susciter le plaisir d'écouter sont décrites:

suivre la musique en battant la mesure; imaginer une fin originale à une histoire lue par le professeur; dessiner un personnage ou une situation dépeints dans une histoire qu'on vient d'écouter, utiliser des marionnettes ou la pantomime ou la mise en scène pour illustrer une histoire racontée par le maître; créer des effets sonores avec certains instruments (cymbales, clochettes, triangles) pour accompagner un poème récité par le maître.

- L'écoute pour évaluer

Les enfants écoutent des conférences de presse improvisées et présentées sous forme de jeux de rôle, assistent à des tables rondes dans lesquelles s'expriment des opinions contradictoires (se procurer à cet effet, les textes et les rubans magnétiques d'émissions radio-diffusées ou télévisées). Ils apprennent à analyser les idées présentées par le locuteur et à porter un jugement critique à leur sujet. Ils différencient les faits des opinions, ils identifient les arguments logiques, les données fausses, et les données vérifiables. Ils comparent les bulletins de nouvelles aux commentaires auxquels celles-ci donnent lieu. Ils écoutent des annonces publicitaires et observent les techniques et procédés utilisés pour attirer le consommateur. Ils reconnaissent ce qui n'est que propagande et évaluent les "trucs" et les boniments. Les enfants, en outre, apprennent à évaluer des oeuvres littéraires, en distinguant entre fait et fiction, rêve et réalité, vérité et imagination.

. L'écoute pour porter un jugement esthétique

Les enfants écoutent des poèmes, des pièces de théâtre, des textes littéraires, des discours dits par des professionnels. Observer les relations entre la voix, le rythme, le débit et les idées ou sentiments exprimés par le texte. Discuter de la mise en scène au théâtre ou au cinéma en se concentrant sur les effets scéniques. Découvrir les procédés poétiques utilisés pour créer un lien avec l'auditeur. Discuter en classe des émissions télévisées les plus populaires et porter là-dessus des jugements esthétiques.

. L'écoute pour communiquer

Un moment est réservé durant la journée pour des conversations entre les élèves sur des sujets bien précis. Les enfants apprennent à intervenir au moment opportun en évitant d'interrompre celui qui parle. Organiser le jeu du "téléphone cassé" qui consiste à demander à un enfant de murmurer une phrase à celui qui est placé à sa droite, qui, à son tour, la répète telle qu'il l'a entendue, à celui qui est à sa droite. Discuter puis planifier les activités de la classe, et une fois celles-ci réalisées, faire un retour là-dessus et les évaluer.

3. L'écoute comme prise de conscience et de réflexion

Pour que l'enfant puisse avoir un contrôle actif de la réception S. Bredart et Y. Rondal[1] proposent de créer des situations où l'enfant est confronté à des messages inadéquats, soit parce qu'ils présentent des

---

1. S. Bredart, Y. Rondal, op. cit., p. 36.

lacunes dans l'information, soit parce qu'ils contiennent des incohérences logiques. Alors que l'enfant aurait tendance à recevoir l'information de façon non critique, il s'agit pour lui de développer l'habileté à se rendre compte de l'existence du problème comme facteur d'échec de communication.

. Instructions incomplètes

Les enfants ont à jouer avec un jeu de cartes dont les règles leur sont données oralement. A ces instructions, manque une information essentielle: une des cartes qui a une fonction spéciale dans le jeu n'est pas identifiée. Les expériences effectuées par Markman[1] l'amènent à noter que l'enfant a de la difficulté à effectuer une exécution mentale de ces instructions dont la présence est nécessaire pour prendre conscience des lacunes de l'information.

L'activité des professeurs consiste à intervenir en posant une série de questions pour aider l'enfant d'abord à se rendre compte qu'il existe des lacunes dans l'information et ensuite à les identifier.

Ce qui permet de dire que les difficultés qu'ont les enfants à identifier ces lacunes sont dues à leur faiblesse en écoute, c'est que généralement leurs performances sont supérieures lorsqu'ils assistent à une démonstration muette du déroulement des intructions.

---

1. E.M. Markman (1977), "Realizing that you don't understand; A preliminary investigation", Child Development, no. 48, pp. 986-992.

. Messages ambigus et imprécis

Robinson et Robinson[1] font participer l'enfant à un jeu de communication où le locuteur a des séries d'images identiques et invisibles pour l'autre joueur. Le locuteur doit choisir une image et la décrire de façon à ce que l'auditeur puisse choisir le dessin correspondant dans sa série lorsque l'information est trop globale, Lorsqu'il manque des précisions, l'auditeur ne peut que choisir une image différente de celle choisie par le locuteur. Face à cet échec, il doit expliquer pourquoi il y a échec et en identifier le responsable.

. Messages incohérents

S. Bredart et Y. Rondal[2] décrivent en détail les expériences faites par Markman. Deux types d'histoires sont racontés aux enfants: dans le premier, l'incohérence est explicite (deux phrases sont clairement contradictoires) et dans le deuxième l'incohérence est implicite. Les enfants ont tendance à s'attacher plutôt à des aspects autres du texte tels que la vérité empirique de l'histoire ou son intérêt général. Jusqu'à l'âge de douze ans, la très grande majorité des enfants ne peuvent détecter spontanément l'incohérence, qu'elle soit explicite ou implicite. Grâce aux interventions de l'adulte, qui lui pose un certain nombre de questions, l'enfant est amené petit à petit à se rendre compte de l'existence de l'incohérence; cependant l'incohérence implicite semble présenter encore plus de difficultés que l'incohérence explicite.

---

1. Cités dans L'analyse du langage chez l'enfant, (1982) par S. Bredart et Y. Rondal, Mardaga, Bruxelles, p. 41.

2. S. Bredart, Y.A. Rondal, op. cit., pp. 48-54.

En résumé, les activités qui aident l'enfant à développer son écoute seraient classées en deux catégories:

- celles qui visent à faire pratiquer l'écoute en vue d'accomplir des tâches dont la réalisation nécessite des capacités d'écoute suffisamment développées

- celles qui visent la réflexion métalinguistique et la prise de conscience des caractéristiques du langage et de son fonctionnement avec pour conséquence ultime que l'enfant (ou l'adulte qu'il sera) pourra, spontanément et sans aide, se distancier et effectuer les opérations de déduction, d'explicitation, d'extrapolation, d'estimation, d'évaluation etc...

CONCLUSION

Nous avons, tout au long de cet ouvrage, voulu contribuer à détruire ce mythe, encore répandu, qui réduit l'écoute à un état essentiellement passif, l'équivalent d'une simple reconnaissance du sens immédiat du message.

Pour ce faire, nous avons essayé, en partant de différentes définitions, de montrer que l'écoute nécessite un grand nombre d'habiletés intellectuelles qu'on peut regrouper en trois catégories dont la perception auditive, la compréhension auditive et l'écoute critique. Ceci implique que, pour développer son écoute, il est tout à fait insuffisant de se contenter d'une mémorisation pure et simple de la signification des mots. D'ailleurs, très rares sont les mots dont le sens est immuable et qui peuvent correspondre de façon univoque aux réalités auxquelles ils se réfèrent; souvent le sens des mots est instable et un même mot peut présenter de nombreuses variantes de sens, de telle sorte que la compréhension et l'évaluation qui doit l'accompagner sont essentiellement le fruit d'une démarche intellectuelle extrêmement complexe qui consiste à faire appel à de nombreuses activités mentales telles que la perception, la prévision, l'association, la sériation, le classement, le regroupement, l'induction, la déduction, l'extrapolation, l'analyse, l'appréciation et le jugement.

L'écoute est le fruit d'un processus cognitif suffisamment complexe pour mériter qu'on lui accorde une attention particulière et nécessiter une intervention pédagogique soigneusement planifiée. Une fois les enseignants conscients de ce fait, il ne devraient plus

continuer à y être indifférents et à négliger cet aspect fondamental de la communication orale.

Bien qu'il existe peu de tradition à laquelle on pourrait se référer, bien que l'aide à l'enseignement de l'écoute reste très négligeable, il faudrait commencer à songer très sérieusement à intégrer l'enseignement de l'écoute à celui des autres matières scolaires. A cet effet, nous essaierons, dans la mesure de nos moyens, de faire notre part, en mettant à la disposition des enseignants un ouvrage d'ordre pratique qui complètera celui-ci. Il proposera un programme d'enseignement de l'écoute, des activités qui visent à développer certaines des habiletés en écoute et des moyens susceptibles de vérifier l'acquisition de l'une ou l'autre de ces habiletés.

BIBLIOGRAPHIE

ADLER, M. (1963), How to Read a Book, the art of getting a liberal education, Simon and Schuster, première édition: 1940.

BARBARA, Dominic (1961), "Listening With a Modest Ear", Today's Speech, vol. 9, no. 3.

BENVENISTE, Emile (1966), Problèmes de linguistique générale, Gallimard, Paris.

BERGERON, Colette (1969), La lecture, une redécouverte, Education nouvelle, Montréal.

BIBEAU, Gilles et Michel PAGE (1976), "Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle", Prospectives, octobre.

BLANCHE, Robert (1973), Le Raisonnement, PUF, Paris.

BRAUN-LAMESCH, M.M. (1962), "Le rôle du contexte dans la compréhension du langage chez l'enfant", in Psychologie française, Tome 7.

BRAUN-LAMESCH, M.M. (1972), La compréhension du langage par l'enfant, PUF, Paris.

BREDARD, S. et Y.A. RONDAL (1982), L'analyse du langage chez l'enfant, les activités métalinguistiques, Pierre Mordaza, Bruxelles

BURNS, P.C., B.L. BROMAN and A.L. LOWE (1971), The language Arts in Childhood Education, Rand McNally, Chicago, (2nd ed. rev.).

COLLIN, G. (1975), Précis d'une psychologie de l'enfant, Tome 2, Applications, Librairie Delagrave, Paris.

CONQUET, André (1963), Comment Communiquer, Entreprise moderne d'édition, Paris.

CONQUET, André (1973), Savoir écouter, secret d'efficacité, Le Centurion, Sciences humaines, Moyenne France.

DELACROIX, Henri (1947), Les grandes formes de la vie mentale, PUF, Paris.

DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert (1976), Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris.

DEVAUD, Emile (1914), La lecture intelligente à l'école primaire, Bloud et Gay, Paris.

DONOGHUE, M.R. (1975), The Child and the English Language Arts, Brown, Dubuque IOWA.

DUCROT, Oswald (1969), "Présupposés et sous-entendus", Langue française, décembre no. 4.

DURAND, M. (1954), "Vision et audition dans la perception du langage" Journal de Psychologie normale et pathologique, no. 47.

FESTINGER, L., H. RIECKEN et S. SCHACHTER (1956), When profecy fails, Univ. of Minnesota, Press, Minneapolis.

FESTINGER, L. (1957), A theory of cognitive dissonance, Peterson and Co, Evanston, Row.

FRANCOIS, Frédéric (1969), "Contexte et situation", in La linguistique, guide alphabétique, sous la direction d'André Martinet, Editions Denoël, Paris.

GERMAIN, Claude (1973), La notion de situation en linguistique, Editions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.

GREENE, H.A. and W.T. PETTY (1975), Developing Language Skills in the Elementary Schools, Allyn and Bacon, Boston.

GUSZAK, Frank (1967), "Teacher Questionning and Reading", The Reading Teacher, vol. 21.

HAROSH et al... (1971), "Sémantique et la coupure saussurienne, langue, langage, discours", Langages, décembre, no. 24.

KELLOG, R.E. (1966), A study of the effect of a first-grade listening instructional programme upon achievement in listening and reading (USOE Cooperative Research Project No. 6-8468), San Diego, California: Department of Education, San Diego Country.

LEGRAND, Louis (1970), L'enseignement du français à l'école élémentaire, problèmes et perspectives, 4e éd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

LENTIN. Laurence (1977), Du parler au lire, Interaction entre l'adulte et l'enfant, Edition ESF, Paris.

LOBROT, Michel (1973), L'intelligence et ses formes, Dunod, Paris, Bruxelles, Montréal.

LOGAN, LOGAN, PATERSON (1972), Creative Communication, Teaching the Language Arts, McGraw-Hill, Toronto.

LOUCHET, Pierre (1966), "Quelques considérations sur la démarche scientifique appliquée au domaine de l'éducation, L'année psychologique, no. 5.

LUNDSTEEN, Sara (1966), "Critical Listening: An Experiment", The Elementary School Journal, march, vol. 71.

LUNDSTEEN, Sara (1969), "Critical Listening and Thinking: a Recommended Goal for Future Research", Journal of Research and Development in Education, vol. 3, no. 1.

LUNDSTEEN, Sara (1971), Listening, its impact on reading and the other language arts, NCTE/ERIC, Urbana, Illinois.

LYONS, John (1970), Introduction à la linguistique théorique, Larousse, Paris.

MACKEY, William Francis (1972), Principes de didactique analytique, Didier, Paris.

MARCHANDISSE, G., D. BLAMPAM (1974), Techniques d'évaluation formative en langue maternelle, Ministère de l'Education Nationale et de la culture française, Bruxelles.

MALRIEU, Philippe (1977), "Niveaux de langage - Niveaux d'intelligence", Bulletin de psychologie, tome 30, no. 327, janvier, février.

MARCUS, M. (1977), Diagnostic instructions on Language Arts, John Wiley, New York.

MARKMAN, E.M. (1977), "Realizing that you don't understand; A preliminary investigation", Child Development, no. 48.

MIALARET, Gaston (1966), L'apprentissage de la lecture, PUF, Paris.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1980), Programme d'Etudes Primaire Français, Direction des programmes services du primaire.

MITTERAND, Henri (1978), "Pour une pédagogie de l'écoute", Nouvelle revue pédagogique, février, no. 5.

MOUNIN, Georges (1972), Clefs pour la linguistique, Seghers, Paris.

NICHOLS, Ralph G. (1961), "Do We Know How to Listen? Practical Helps in a Modern Age", The Speech Teacher, no. 10, March.

NUTTIN, Joseph (1963), "La motivation", in Paul Fraisse et Jean Piaget, Traité de psychologie expérimentale, PUF, Paris.

OLERON, Pierre (1969), "Les activités intellectuelles" in Pierre Oléron et al, Traité de psychologie expérimentale, vol. 7, PUF, Paris.

OLERON, Pierre (1972), Les activités intellectuelles, PUF, Paris.

OLERON, Pierre (1979), L'enfant et l'acquisition du langage, PUF, Paris.

PARE, André (1977), Créativité et pédagogie ouverte, Les éditions NHP.

RICHARD, Jean François (1974), Attention et apprentissage, PUF, Paris.

ROBERT, Paul (1976), Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Alain Rey, Paris.

ROSS, Ramon (1964), "A look at Listeners", Elementary School Journal, no. 64, avril.

RUDDEL, R.B. (1974), Reading-Language Instruction: Innovative practices, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1961), Langage et contexte, Mouton et Co., The Netherlands.

TAYLOR, Stanford (1972), What Research says to the teacher, no. 279, American Research Association, Washington, DC.

THORNDIKE, E.L. cité par A. SEGERS (1962), in La lecture silencieuse, Nauwelaerts, Louvain.

TOMATIS, A.A. (1974), Vers l'écoute humaine, les éditions ESF, Paris.

TREISMAN, Anne (1971), "L'attention humaine", in Les voies nouvelles de la psychologie, de Brian Foss, Tome 1, Les presses de Gérard et Cie, Belgique.

VANOYE, Francis (1973), Expression, communication, Armand Colin, Paris.

VEZIN, J. François (1975), "Ordre de présentation et identification des énoncés clefs par des enfants de 10-12 ans", L'année psychologique, no. 75.

VON BEKESY, G., W.A. ROSENBLITH (1951), The Mechanical properties of the ear, in Handbook of Experimental Psychology, S.S. Stevens, Ed. Wiley, New-York.

VON BEKESY, G. (1960), Experiments in Hearing, McGraw-Hill, New York.

VON HELMHOLTZ (1863), On the sensation of tone as a physiological basis for theory of music, (First American edition of the second English edition of the fourth German edition), Dover, New York, 1954.

WILT, Miriam (1950), "A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education", Journal of Educational Research, April, no. 43.

La collection **Le français à l'école primaire** a pour objectif de faire connaître des documents d'intérêt varié produits dans le cadre du P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Ces documents s'adressent à toute personne intéressée à la didactique du français, langue maternelle, tant du point de vue pratique que théorique. La collection compte trois séries.

Perfectionnement des maîtres

Cette série regroupe des textes, des notes et analyses et des articles destinés à susciter la réflexion et à favoriser un renouvellement de la pratique de l'enseignement du français. Les professeurs chargés de la formation ou du perfectionnement des maîtres de langue, les conseillers pédagogiques et les maîtres de français peuvent s'y référer.

Recherches et essais

Cette série présente les résultats de recherches et d'études produites par les professeurs, agents de recherche et conseillers pédagogiques reliés au P.P.M.F. primaire de l'Université de Montréal. Fruits d'une démarche expérimentale, analytique ou exploratoire, les documents de cette série abordent des aspects divers de la langue, de son fonctionnement et de son apprentissage, sous l'angle de la linguistique, de la psychologie ou de la pédagogie.

Documentation pédagogique

Cette série propose une documentation à caractère pratique sous de diverses formes : conférences, notes, dans la classe de langue, ou portant à l'étude la littérature, sur la didactique de la langue maternelle, fiches pour classes, des activités d'apprentissage et des instruments pédagogiques suggérés, sont susceptibles d'être aux maîtres de français.